

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

”MITÄ SE TYÖPAIKKAOHJAAJA TEKEE?” – HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN OSANA NUORTEN TYÖNTEKIJÖIDEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ PERUSYKSIÖSSÄ

Pro gradu

Yliluutnantti
Ville-Heikki Nieminen

Sotatieteiden maisterikurssi 2
maasotalinja

Huhtikuu 2013

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 2	Opintosuunta Jalkaväkijinja
Tekijä Yliluutnantti Ville-Heikki Nieminen	
Oppinnäytetyön nimi MITÄ SE TYÖPAIKKAOHJAAJA TEKEE? – HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN OSANA NUORTEN TYÖNTEKIJÖIDEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ PERUSYKSIKÖSSÄ	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto
Huhtikuu 2013	Tekstisivuja 80 Liitesivuja 9
TIIVISTELMÄ <p>Vuonna 2007 perustetun uusimuotoisen aliupseeriston osaamisen kehittämisen painopiste on työelämässä tapahtuvassa oppimisessa. Sen tueksi on kehitetty työpaikkaohjaajajärjestelmää, jossa nimetty kokeneempi työntekijä pyrkii auttamaan uusia työntekijöitä ammatillisissa haasteissa sekä mentorin että tuutorin roolissa. Koska ohjaajajärjestelmä on ollut nyt käytössä 2–4 vuotta riippuen joukko-osastosta, on ajankohtaista selvittää, mitä työpaikkaohjaajalta perusyksiköissä odotetaan, miten odotukset näkyvät ja ilmenevät toiminnassa, millainen on hyvä ohjaaja sekä mitkä ovat ohjaamisen keskeisimmät haasteet ja ongelmat.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimus on monitapaustutkimus, ja tutkimuksen kohteeksi valittiin Karjalan Jääkäripataljoonan ja Kainuun Tykistörykmentin esikunnan henkilöstöä, perusyksiköiden päälliköitä ja varapäälliköitä (n=11). Tutkittavilla on kokemusta valmistumisen jälkeen puolustusvoimien palveluksessa 3–25 vuotta, pääasiassa perusyksiköiden eri tehtävistä. Tutkimuksen aineisto muodostui avoimista lomakehaastatteluista ja teema-haastatteluista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.</p> <p>Perusyksiköiden kokeneen henkilöstön puute heijastui hieman tutkimustuloksiin. Tutkimustulosten mukaan perusyksiköissä on tarve työpaikkaohjaajille, jotka voivat tehdä tehtävää lähes täysipäiväisesti tai toimia ohessa joukkueen kouluttajana. Ohjaaminen ja ohjaamisen suunnitelmallisuus työpaikkaohjaajien hyvästä asenteesta huolimatta ei toteudu tällä hetkellä täysimääräisesti. Syynä on se, että kaikissa perusyksiköissä ei ole enää kouluttajatehtävissä kokeneita opistoupseereita, jotka voisivat toimia oman toimensa ohella työpaikkaohjaajina. Opistoupseereita on yksiköissä pääasiassa vääpelin tehtävissä, mutta tutkittavat henkilöt eivät nähneet vääpelin tehtävää soveltuvaksi työpaikkaohjaajalle. Syynä olivat vääpelin suhteellisen mittavat hallinnolliset työtehtävät.</p> <p>Tutkimuksen mukaan ohjaaminen tapahtuu pääasiassa noudattaen vanhoja olemassa olevia käytänteitä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että nykyisillä henkilöstöresursseilla ohjaamisen suunnitelmallisuus ja tavoitteen asettelu ovat haastavia ja mahdottomia tehdä, koska jo yhden henkilön poistuminen perusyksikön vahvuudesta saattaa romuttaa koko suunnitellun jakson. Ohjaajatoiminnassa tärkeimmäksi anniksi tutkittavat näkivät hiljaisen tiedon ja kokemusten kautta opittujen käytänteiden siirtämisen, samassa työympäristössä, esimerkin avulla nuoremmille. Lisäksi tutkimuksessa todettiin tärkeäksi ohjaajatoiminnan avulla perehdyttää uudet työntekijät laaja-alaisesti sotilaan ammattiin ja tukea heidän henkilökohtaista kasvuaan niin kouluttajana kuin ihmisenäkin.</p>	
AVAINSANAT Työssä oppiminen, työpaikkaohjaaja, mentorointi, osaamisen kehittäminen	

”MITÄ SE TYÖPAIKKAOHJAAJA TEKEE?” – HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN OSANA NUORTEN TYÖNTEKIJÖIDEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ PERUSYKSIKÖSSÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TYÖSSÄ OPPIMINEN JA OPPIMISKÄSITYKSET SEN TAUSTALLA	4
2.1	TYÖSSÄ OPPIMISEN MÄÄRITELMIÄ	4
2.2	OPPIMISKÄSITYKSET TYÖSSÄ OPPIMISEN TAUSTALLA	7
2.2.1	<i>Behaviorismi – oppiminen ehdollisena käyttäytymisenä</i>	8
2.2.2	<i>Kognitivismi ja konstruktivismi – oppiminen tiedon muokkaamisena</i>	9
2.2.3	<i>Kokemuksellinen oppiminen</i>	10
2.2.4	<i>Humanistinen oppimiskäsitys</i>	13
2.3	TYÖSSÄ OPPIMISEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT	14
2.3.1	<i>Hiljainen tieto työssä oppimisessa</i>	14
2.3.2	<i>Työympäristö oppimisen edistäjänä</i>	15
2.3.3	<i>Mentor ja mentorointi työssä oppimisen edistäjänä</i>	17
2.4	TYÖSSÄ OPPIMINEN ERÄILLÄ VALTIONHALLINNAN ALOILLA	19
2.4.1	<i>Työssäoppiminen poliisialalla</i>	20
2.4.2	<i>Opettajien induktiokoulutus</i>	21
2.4.3	<i>Työssä oppiminen puolustusvoimissa</i>	24
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	28
3.1	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	28
3.2	VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	31
3.3	RAJAUKSET	33
3.4	TUTKIMUSMENETELMÄ; LAADULLINEN MONITAPAUSTUTKIMUS	34
3.5	TIEDONKERUU	37
3.6	AINEISTON ANALYSOINTI	39
4	NÄKEMYKSIÄ TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUKSESTA	42
4.1	ODOTUKSET TYÖPAIKKAOHJAAJA KOHTAAN	42
4.1.1	<i>Asennekasvatus</i>	42
4.1.2	<i>Ammatillinen osaaminen</i>	44
4.1.3	<i>Itsensä kehittäminen</i>	45
4.2	OHJAAMISEN ILMENEMINEN – AKTIIVINEN VUOROVAIKUTUS	46
4.2.1	<i>Vastuun jakaminen</i>	48
4.2.2	<i>Oma esimerkki</i>	50
4.2.3	<i>Ohjaamisen suunnitelmallisuus</i>	52
4.2.4	<i>Työpaikkaohjaaja työyksikön kehittäjänä</i>	53
4.3	HYVÄ TYÖPAIKKAOHJAAJA	55
4.3.1	<i>Henkilökohtaiset ominaisuudet</i>	56
4.3.2	<i>Ammattipätevyys</i>	59
4.4	OHJAAMISEN KIPUPISTEET JA KEHITTÄMINEN	60
4.4.1	<i>Henkilöstörakenne ja -resurssit</i>	60

4.4.2	<i>Yhteistoiminta</i>	62
4.4.3	<i>Toimivallan rajallisuus</i>	63
5	POHDINTA	66
5.1	YHTEENVETO – MITÄ TYÖPAIKKAOHJAAJA TEKEE?	66
5.2	LUOTETTAVUUS	78
5.3	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	80

LÄHTEET

LIITTEET

LIITE 1 – SAATEKIRJE KAINUUN TYKISTÖRYKMENTIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 2 – HAASTATTELULOMAKE KAINUUN TYKISTÖRYKMENTIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 3 – SAATEKIRJE POHJOIS-KARJALAN PRIKAATIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 4 – TEEMAHAASTATTELURUNKO

LIITE 5 – OHJE OHJAAJALLE, OHJATTAVALLE JA ESIMIEHELLE

MITÄ SE TYÖPAIKKAOHJAAJA TEKEE? – HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN OSANA NUORTEN TYÖNTEKIJÖIDEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ PERUSYKSIKÖSSÄ

1 JOHDANTO

Mentoroinnin juuret juontuvat Kreikan mytologiasta. Ithakan kuningas, sotapäällikkö Odysseus, pyysi ennen Troijan sotaan lähtöään ystäväänsä Mentoria huolehtimaan pojastaan Telemakhoksesta. Mentorin tehtävänä oli kasvattaa, opettaa ja ohjata poikaa kasvamaan kuninkaaksi. Mentor oli kuitenkin periaatteessa jumala eikä ihminen, kertomuksen mukaan jumalatar Pallas Athene oli kätkeytynyt hänen hahmoonsa. Samalla tavoin ovat sitten samassa roolissa vanhat kokeneet taitajat tukeneet, ohjanneet ja opettaneet alkuaikoina erityisesti käsityöläisten ja taiteilijoiden kehitystä. Mentorointi on siis ennen kaikkea vuorovaikutussuhde, jossa kokenempi henkilö ohjaa, tukee ja auttaa vähemmän kokenutta, ammatillisen kasvun kysymyksissä. Alkuperäiskertomuksesta lähtien mentoroinnissa näyttää korostuvan ajatus suojelijasta, johon liitetään suorastaan jopa jumalallinen arvovalta ja auktoriteetti. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204.)

Myös varusmiespalveluksensa juuri päättäneiden henkilöiden kuulee usein korostavan jonkun kouluttajan esiintymistä ja ammattitaitoa miltei jumalaisesti. Mitä käy tälle korostamiselle, jos kyseinen henkilö päätyy hakeutumaan esimerkiksi ammattialiuupseeriksi? On hyvinkin todennäköistä, että nuori työntekijä pyrkii jäljittelemään ihannoimansa henkilön toimintaa, koska kokee sen yhdeksi keinoksi saavuttaa arvostusta. Mentorointi on kuitenkin muutakin kuin vain osaamisen välittämistä.

Minkä vuoksi olen valinnut tämän aiheen ja näkökulman? Menneinä lähivuosikymmeninä on uskottu eri opetuslaitoksissa annetun korkean, hyvän ja menestyksekkään koulutuksen takaa-

van hyvän menestyksen ja ansioitumisen myös työuralla. Sitä tuskin voitaneen kumota täysin nykyäänkään, mutta näyttäisi siltä, että koko yhteiskunnassa on havaittu ympäröivän maailman ja trendien jatkuva muuttuminen. Haasteeseen ei kyetä vastaamaan päivittämällä pelkästään koulujen opetussuunnitelmia ja tavoitteita, vaan menestyminen ja ajan tasalla pysyminen edellyttää jatkuvaa oppimista ja opiskelua myös työn ohessa. Voidaan puhua siis koko koulutusjärjestelmän kehittämisestä, johon saadun perus- tai jatkokoulutuksen lisäksi kuuluvat esimerkiksi itseopiskelu, työnohjaus, työnkierto ja harjaantuminen.

Puolustusvoimissa ”jatkuvaan muutokseen” ja henkilöstön kehittämiseen pyritään vastaamaan eri tasoilla: eri henkilöille annettavalla koulutuksella ja palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmällä, jonka tarkoituksena on varmistaa Suomen sotilaallinen suori-tuskyky. Kulloinkin tavoiteltavan osaamisen mukaan, vastuu jakaantuu osaamisen kehittä-miseen ja osaamisen hankkimiseen eri toimijoille puolustusvoimien sisällä.

Pääesikunta vastaa osaamisen kehittämisen yleisistä tavoitteista ja osaamisen kehittämisen jär-jestelmästä. Se ohjaa muun muassa sotatieteellisen tutkintokoulutuksen, sen rinnalle suoritet-tavien sotilasammattillisten opintojen, ohjaamansa täydennyskoulutuksen, ohjatun työssä op-pimisen, perehtymisen ja perehdyttämisen kriteereitä sekä toimeenpanoa normiasiakirjoin ja puolustusvoimien toimintasuunnitelmalla.

Puolustushaaraesikunnat ohjaavat puolustushaarakohtaista täydennyskoulutusta ja määrittävät niitä koskevat osaamisvaatimukset. Puolustushaaraesikunnat vastaavat oman puolustushaa-ransa koulutuksen koordinoinnista, koulutuksen ja henkilöstön osaamisen ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Puolustushaara-, aselaji- ja toimialakoulut vastaavat sotilasammattillisten opin-tojen toimeenpanosta, koulutuksen järjestelyistä sekä näyttöjen järjestämisestä ja taltioinnista. Lisäksi koulut toteuttavat tutkintoon johtavien koulutuksen opetuksen kunkin tutkintotason vaatimusten ja suunnitelmien mukaisesti. Joukko-osastot vastaavat muun muassa oman henki-löstönsä urasuunnittelusta, osaamisen varmistamisesta, henkilöstön perehdyttämisestä, henki-lökohtaisista osaamisen kehittämisen suunnitelmista sekä ohjatun työssä oppimisen järjeste-lyistä ja joukko-osastoissa annettavien näyttöjen järjestämisestä ja suunnittelussa. (HG1340 PVHSM 054 – PEHENKOS Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestel-mä puolustusvoimissa.)

Oppimista ja osaamisen kehittämistä suunnitellaan puolustusvoimissa monella tasalla, mutta varsinainen käytännön osaaminen ja osaamisen hankkiminen kulminoituu kuitenkin aina yksi-

lön omaan haluun kehittää itseään omassa työtehtävässään sekä ympärillä olevan työyhteisön tukeen tehtävän suorittamiseksi. Tässä tutkimuksessa selvitetään ensinnäkin, mitä osaamisen kehittämiseen liittyviä odotuksia työpaikkaohjaajaan kohdistuu perusyksiköissä. Toiseksi selvitetään, miten odotukset ilmenevät työpaikkaohjaajan toiminnassa. Kolmanneksi esitetään näkemyksiä siitä, minkälainen on hyvä ohjaaja, ja neljänneksi tuodaan esille ohjaamisen kipupisteet ja tärkeimmät kehittämisen kohteet.

Tutkimuksen teoriaosiossa tarkastellaan työssä oppimisen muotoja ja termistöä sekä työssä oppimiseen liittyviä keskeisiä tekijöitä: oppimiskäsityksiä, työympäristöä, hiljaista tietoa ja mentoroinnin monenlaista ilmentymistä. Lisäksi tehdään suppea katsaus opettajankoulutuksen ja poliisialan työssä oppimiseen. Teoriaosion jälkeen edetään tutkimuksessa käytettyihin menetelmiin ja niiden soveltamiseen tutkimuksessa. Tutkimuksen empiirisessä osiossa esille tuotuja teemoja kuvataan henkilökunnan kokemuksiin, jotka on sidottu käsiteltyihin teorioihin.

Tutkimus on luonteeltaan monitapaustutkimus, ja tutkimuksen kohteeksi on valittu Karjalan Jääkäripataljoonan ja Kainuun Tykistörykmentin peruskoulutettua henkilökuntaa. Tutkittavilla henkilöillä on työkokemusta 3–25 vuotta perusyksiköiden ja joukkoyksiköiden eri tehtävistä. Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimella lomakehaastattelulla ja teemahaastattelulla. Analysointimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN JA OPPIMISKÄSITYKSET SEN TAUSTALLA

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa käsittelen, mitä työssä oppiminen tai työssäoppiminen yleisellä tasolla on. Oppimisen käsittelyä en tässä yhteydessä näe tarpeelliseksi, koska kuvaus oppimisesta, että oppiminen on oppijan tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja käyttämistavoissa tapahtuvia lähes pysyviä muutoksia haluttuun, entistä kehittyneempään suuntaan, riittää mielestäni kattamaan oppimisen määritelmän selkeästi (Toiskallio 1998, 15).

2.1 Työssä oppimisen määritelmiä

”Työssäoppiminen on aikaisemmin ollut suosittu oppimisen muoto. Esimerkiksi käsityöammatteihin liittyi kiinteästi oppipoika-kisälli-mestari asetelma. Myös vanha sanalasku ”työ tekiäänsä opettaa” kuvastaa hyvin vahvaa työn ja oppimisen suhdetta.” (Pohjonen 2005.) On ollut havaittavissa, että teollisen aikakauden aikana työssäoppimisen periaate on ollut vain unohduksissa, jäätyään voimakkaan ”virallisen” (formaalin) koulutuksen kehityksen jalkoihin. Työssäoppiminen on oppimisen kehittämisen muoto, joka on vakiintunut järjestelmälliseksi, ohjatuksi ja arvioiduksi osaksi ammatillista koulutusta. Aseman vakiintuminen pohjautuu koulutuspoliittisiin linjauksiin ja ammatillisen koulutuksen säädöksiin. (Billet, S. 2001. v–vi; Opetushallitus 2007, 7; Pohjonen 2005, 80.)

Vaikka työssäoppimista käsitellään nykyään useissa teoksissa varsin mittavasti, on työssäoppimisen määrittäminen jossain määrin hankalaa; yhden ainoan määritelmän löytäminen vaikuttaa vaikealta, usein jopa mahdottomalta. Lisäksi työssäoppimisen yksityiskohtaisia määritelmiä esiintyy suomalaisessa kirjallisuudessa kohtuullisen vähän. Englanninkielisessä kirjallisuudessa työssäoppimista kuvataan termeillä ”on-the-job learning” ja ”on-the-job training” (Pohjonen 2005, 80; Kulmala 1998, 23)

Opetushallituksen työssäoppimisen oppaassa (2007, 6) määritellään työssäoppiminen seuraavasti:

”Työssäoppiminen on ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluva opintojen osa ja koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla. Se on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua.”

Opetushallituksen (2007, 6) kuvaaman teorian mukaan, työssäoppimisen tarkoituksena on muun muassa lisätä koulutuksen työelämävastuullisuutta, helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin, syventää ammatillista osaamista, edistää nuorten välitöntä työllistymistä ja lisätä tietoa työmarkkinoista, helpottaa siirtymistä työmarkkinoille, tehdä tunnetuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja, mahdollistaa opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa, ehkäistä syrjäytymistä sekä vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta ja edistää elinikäistä oppimista.

Pohjonen (2005, 80–81) kuvaa työssäoppimisen näkemyksiä viidellä eri pääteemalla. Ensimmäinen näkin se on omaan osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa aidossa työympäristössä tapahtuvaa oppimista. Toisekseen kyseessä on ohjattua ja itseohjautuvaa oppimista omalla työpaikalla. Termiin itseohjautuva oppiminen on syytä suhtautua kriittisesti, kuten esimerkiksi Koro (1996, 37) tekee. Hän käyttää itseohjautuva termiä ainoastaan viittaamaan oppijan ominaisuuteen, kuten ilmaisussa itseohjautuva oppija. Oppimis- ja opiskeluprosessien yhteydessä hän käyttää termiä itseohjattu oppiminen. Keskeistä oppimisprosessissa on siis oppijan oma aktiivinen toiminta. Käytettäessä termiä ”itseohjautuva”, oppimisprosessista muodostuu virheellinen mielikuva, ikään kuin oppiminen olisi oppijasta riippumatonta ja automaattista toimintaa. (Ruohotie 2000, 157–158). Kolmanneksi työssäoppiminen on työn ja teoreettisten opintojen vuorottelua. Neljänneksi se on ammattitaitojen, persoonallisuuden sekä metataitojen kehittämistä työprosessissa siihen liittyvän ohjauksellisen tuen saattelemana. Viidentenä Pohjonen (2005, 81) näkee työssäoppimisen työn ja oppimisen yhteensovittamisena siten, että se virittää yksilön uuden tiedon ja onnistumisen etsintään sekä tuottaa sivussa parempia työtuloksia.

Van der Klinkin (2000, 177–185) näkemyksen mukaan työssäoppiminen on tuotantoprosessille alisteinen oppimistapahtuma, jossa oppiminen tapahtuu satunnaisesti tai varsinaisen työtehtävän oheistuotteena. Oppiminen on tilanteeseen tai tapahtumaan sidottua ja työtehtävät määräävät oppimistapahtuman sisältöä. Tämänkaltaisessa oppimisessa nousee esiin myös yhteistoiminnallinen oppiminen eli oppiminen kollegoilta tai kollegoiden kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa kokemuksen ja hiljaisen tiedon periytymistä vanhemmilta työntekijöiltä nuoremmille, mikä helpottaa ongelmienratkaisua. Van der Klinkin kanssa samanlaisen näkökulman työssäoppimiselle määrittää myös (Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämisskeskus), CEDEFOP. CEDEFOP:n (1996, 444 ja 461) mukaan työssäoppimisen tulee olla jatkuvaa, työn yhteydessä tapahtuvaa toimintaa ja oppimisen tarkoituksena on antaa työntekijälle mahdollisuus kehittää tietojaan, taitojaan ja pätevyyttään omassa ammatissaan.

Myös Sarala ja Sarala (1996, 138) kuvaavat näkemystä työssäoppimisesta hyvin pitkälle samalla tavoin kuin van der Klink tai CEDEFOP. Sarala ja Sarala (1996, 138) kuitenkin painottavat työssäoppimiseen liittyvän erityisesti kokemuksellista oppimista ja yhteistoiminnallista oppimista. Heidän mukaan työssäoppiminen onkin oppimista omista kokemuksista ja organisaation perinteestä, jota pyritään edistämään työnkierron, tehtävien vaihdon sekä tutkimus- ja kokeiluprojekteihin osallistumisen avulla. Saralan ja Saralan (1996, 138) kanssa yhtenevän näkemyksen työssäoppimiseen tarjoaa Lasonen (2001, 30). Hänen mukaansa työssäoppiminen on tarkoituksellista ja pohtivaa kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista ja perustuvat todellisiin työtilanteisiin. Lasonen ei näe työssäoppimisen olevan uudenlaista tai vaihtoehtoista pedagogiikkaa, vaan opettamisen ja oppimisen perinteisten muotojen kyseenalaistamista.

Otala (1996, 203) kuvaa työssäoppimista organisoituna toimintana. Siinä opiskelijat vuorottelevat oppilaitoksessa tapahtuvan teoreettisen opiskelun sekä aidossa työyhteisössä tapahtuvan opiskelun välillä. Jotta opiskelu ja työssäoppiminen aidossa työympäristössä olisi myös organisoitua, tarvitaan aluksi opastaja ja jatkossa joku, joka on vastuussa opiskelijan auttamisesta mahdollisissa ongelmatilanteissa. Huolimatta siitä, että Otalan näkemys työssäoppimisesta muistuttaa hiukan enemmän opetushallituksen näkemystä kuin van der Klinkin tai Saralan ja Saralan näkemystä, painottaa hän kuitenkin, että uusia asioita opitaan eniten työssä. Tähän näkemykseen sopiikin hyvin Carnevalen ja Gainerin (1989, Jacobsin 2009, xi mukaan) toteamus siitä, että jopa 80–90% työntekijän työssä tarvitsemista tiedoista ja taidoista tulee työssä oppimisen kautta.

Huolimatta siitä, että työssäoppimiselle on vaikea löytää yhtä ainoaa määritelmää, on sille edellä esitettyjen ja Pohjosen (2005, 84), määritelmien mukaan mahdollista löytää seuraavia yhteisiä näkökulmia:

- Oppimisen tulee olla suunnitelmallista, ohjattua ja tavoitteellista.
- Oppimisen tulee tapahtua aidossa työympäristössä.
- Muodolliset opinnot tukevat työelämässä kehittyvää ammatin vaatimaa osaamista.
- Tavoiteltavat vaatimukset pitää tiedostaa, jotta niihin voidaan vastata.
- Oppijan itse tulee kyetä arvioimaan omaa toimintaansa.
- Oppimisen kokonaisuuksissa on huomioitava sekä opiskelijan osaaminen että työelämän tarpeet.

- Kokemuksen ja oppimisen karttuminen on huomioitava oppimisprosessin edistytessä ja sitä kehitettäessä.
- Oppijan omalla motivaatiolla on keskeinen merkitys.

Yllä kuvattuihin vaatimuksiin ja tavoitteisiin on puolustusvoimissa pyritty etsimään ratkaisua kehittämällä työpaikkaohjaajatoimintaa. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on perehdyttää uudet työntekijät organisaatioon, henkilöstöön ja käytänteisiin sekä ohjata, opastaa, seurata, valvoa ja arvioida oppijan toimintaa. Työpaikkaohjaajan roolia voidaan kuvata mentoriksi, joka aluksi näyttää, mitä tehdään ja miten tehdään, mutta ohjaa samalla uutta työntekijää itseohjautuvaan toimintaan. Tutorina toimiessaan työpaikkaohjaaja toimii vertaistyöntekijänä, jolla on enemmän kokemusta työstä ja joka toimii samalla itse työssä oppijana. (AC25765 Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 44–45)

Jos on työssä oppimiselle vaikea löytää yhtä ainoaa ja oikeaa määritelmää, on merkitystä myös sillä kuinka se kirjoitetaan, työssä oppiminen tulee kirjoittaa yhteen silloin, kun se liittyy osana tutkintoon tähtäävän koulutuksen opintosuunnitelmaa. Kun työssä oppimisella tarkoitetaan työpaikalla tapahtuvaa ”epävirallista” oppimista, se kirjoitetaan erikseen, kuten puolustusvoimien normissa (HG 233 – Ohjattu työssä oppiminen) on tehty ja jatkossa tässä pro graduissa tehdään käsiteltäessä työssä oppimista puolustusvoimien työympäristössä. (vrt. Lipponen 2011, 4; ks. Varila & Rekola 2003, 17; Pohjonen 2001, 14; Collin 2007, 198.)

2.2 Oppimiskäsitykset työssä oppimisen taustalla

Seuraavissa neljässä alaluvussa pyrin avaamaan, miten erilaiset oppimiskäsitykset ilmenevät työssä oppimisessa. Oppimiskäsityksistä käsittelyn kohteena ovat behaviorismi, kognitivismi, kokemuksellisen oppiminen ja humanistinen oppimiskäsitys. Behaviorismi käsitteenä on tarkastelun kohteena, koska puolustusvoimissa on paljon toimintaa ja tehtäviä joiden suorittaminen perustuu ehdottomasti jonkun normin tai asiakirjan noudattamiseen. Kognitivismi taas käsitteenä tarjoaa vastakkaisen näkemyksen behaviorismille. Kokemuksellinen oppiminen on käsittelyn kohteena, koska käytännön työyhteisössä, jollaiseksi rauhan ajan perusyksikkö helposti mielletään, osaaminen perustuu pitkälti tiettyihin rutiineihin. Humanistinen oppimiskäsitys taas on käsittelyn kohteena sen muita oppimiskäsityksiä täydentävän vaikutuksen vuoksi.

2.2.1 Behaviorismi – oppiminen ehdollisena käyttäytymisenä

Behaviorismi oppimiskäsityksenä, yksilön ajatusmaailmaa väheksyvänä oppimiskäsityksenä huolimatta, voidaan nähdä kuuluvan kiinteästi puolustusvoimien koulutuskulttuurin piiriin. Puolustusvoimien koulutuksessa behavioristista mallia tarvitaan opeteltaessa tarkkaan säädeltyjä asiakokonaisuuksia, joissa ei ole varaa soveltamiseen, uusiin kokeiluihin tai virheisiin. Tällaisia aihealueita ovat esimerkiksi ase- ja ampumakoulutus, räjähdettäinekoulutus ja tekniisiin välineisiin liittyvä koulutus.

Skinner (1971, Ruohotie 2000, 108 mukaan) kuvaa, että koulutuksen päätavoite on ihmisten, kansakuntien ja yksilöiden henkiinjäämisen varmistaminen. Näkökulma sopii hyvin kuvaamaan sotilasyhteisöön liittyvää koulutusta, onhan monesti sotilas jo alokkaana oppinut kuulemaan taistelukentälle tutun sanonnan – tapa tai tule tapetuksi. Tavoitteen saavuttamiseksi behavioristisella suuntauksella on nähtävissä kolme tyypillistä piirrettä: 1) ympäristö muokkaa yksilön käyttäytymistä, eli yksilö on taipuvainen jatkamaan ja toistamaan käyttäytymistään, jonka yhteydessä hän saa positiivista palautetta, 2) oppiminen keskittyy havaittavissa olevan ärsykkeen ja sitä seuraavan refleksin vahvistamiseen ja 3) ärsyke ja sitä seuraava refleksin vahvistaminen antavat vähemmän sijaa syvemmälle sisäiselle ajatteluprosessille. Tällaisen oppimisen aikana oppijasta voidaankin käyttää nimitystä ”tyhjä taulu”, jonka tehtävä on vastaanottaa ja tallentaa vaikutteita ilman, että hän itse osallistuu niiden muodostamiseen. (Säljö 2001, 50; Ruohotie 2000, 108; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 83.)

Behaviorismi suuntauksena perustuu venäläisen fysiologin ja psykologin Ivan Pavlovin (1849–1936) tutkimuksiin, joissa hän testasi ehdollistumisen oppimista koirilla. Kokeissa Pavlov tarjosi koirille ravintoa ja liitti siihen myöhemmin kellon soittamisen. Loppujen lopuksi koirat alkoivat kuolata ilman ruokaakin, kuultuaan vain kellon äänen. Yhdysvalloissa behaviorismi vahvistui 1910-luvun puolivälissä psykologi John B. Watsonin (1878–1958) toimesta. Watson hylkäsi ihmismieltä koskevat käsitykset ja kielsi yksilöiden omien henkisten toimintojen tarkkailun tieteellisen arvon. Varsinaisen toisen mullistuksen behaviorismin saralla Pavlovin jälkeen toi esiin amerikkalainen psykologi B. F. Skinner (1904–1990). Hänen mukaan ehdollistumista ilmenee myös muissa kuin vain reflekseihin liittyvässä käyttäytymisessä. Lähtökohtana Skinnerillä oli positiivista palautetta saaneen käyttäytymisen vahvistaminen ja tätä kautta käyttäytymismuodot, joita ei vahvisteta, ovat taipuvaisia vähenemään. Skinnerin kuvaamaa lähtökohtaa voidaan kuvata ”operationaaliseksi ehdollistamiseksi”, joka pyrkii sii-

hen, että yksilön tietyllä tavoin aktiivisesti tuottamaa reaktiota vahvistetaan. (Säljö 2001, 49–50; Ruohotie 2000, 108)

Behaviorismi on sittemmin osin menettänyt valtaansa esimerkiksi kognitiiviselle ja humanistiselle oppimiskäsitykselle. Keskeisenä tekijänä sen valta-aseman heikkenemiselle voi olla, että melkein kaikki tutkimukset tehtiin eläimillä. Ongelmaksi muodostui siis se, että tutkittiin eläinten käyttäytymistä, mutta annettiin lausuntoja ihmisen oppimisesta. (Säljö 2001, 52.)

2.2.2 Kognitivismi ja konstruktivismi – oppiminen tiedon muokkaamisena

Puolustusvoimissa tarkoin säädellystä, ohjatusta ja tavoitteellisesta toiminnasta huolimatta, kaikessa koulutuksessa ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti noudattaa aikaisemmin opittuja toimia ja prosesseja. Säännöllisin väliajoin vaihtuvat alaiset, olosuhteet ja aikataulut pakottavat kouluttajia hyödyntämään ja sopeuttamaan aikaisemmin oppimaansa ja käyttämänsä tietoa uusissa olosuhteissa ja uusien henkilöiden kanssa. Myös työuran edetessä vaihtuvat tehtävät pakottavat työntekijän sovittamaan aikaisemmin oppimiaan tietoja ja taitoja uudesta näkökulmasta katsottuna tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällaisia tehtäviä työntekijän kohdalla voivat olla esimerkiksi tehtävän vaihtuminen joukkueen nuoremman kouluttajan tehtävästä joukkueen vastuulliseksi kouluttajaksi ja myöhemmin saapumiserän johtajaksi ja niin edelleen.

Oppimiskäsitystä, jossa oppimisprosessin keskiössä on oppija itse, joka ajattelee kaikkia asioita, jotka ongelman ratkaisemiseksi ovat välttämättömiä, kutsutaan kognitiiviseksi oppimiskäsitykseksi. Kognitiivisen teorian tavoitteena oli jatkaa sitä, mihin humanistisen psykologian toimin oli aiemmin pyritty: kumoamaan behavioristista oppimiskäsitystä. Perusväittämänä, jolla humanistinen psykologia yritti taistella behavioristista oppimiskäsitystä vastaan, oli, että ihmiset eivät toimi samojen ehdollistamisperiaatteiden mukaisesti kuin eläimet. (Järvinen ym. 2000, 85; Ruohotie 2000, 110.) Humanistisen suuntauksen jälkeen, ennen kognitiivisen suuntauksen kehittymistä, behaviorismin opeille etsittiin vaihtoehtoa muun muassa Galperinin (1979, Järvinen ym. 2000, 85 mukaan) toiminnan psykologian avulla. Tässä suuntauksessa ihmisen tietoisuuden ja refleksiivisen järjestelmän välinen ristiriita pyrittiin ratkaisemaan orientaatio refleksin avulla. Ihmisen joutuessa uuteen tilanteeseen, hänen vaistonvarainen toiminta heikkenee, koska uusi tilanne vaatii älyllistä orientoitumista. Vaikka kognitiivisen suuntauksen juuret ovat jo 1950-luvulla, kykeni kognitiivinen oppimiskäsitys vasta 1980-luvulla varsinaisesti tuomaan esille sen mikä ero behavioristisella ja kognitiivisella käsityksillä on toisistaan. Behaviorismin kannattajat kieltävät psyykkisten ilmiöiden tutkimisen mahdollisuu-

den ja heillä oppimisen painopiste sijaitsee oppimisympäristössä. Kognitivistit taas korostavat oppijan omaa merkitystä oppimisessa ja oppimisen ohjaamisessa. (Järvinen ym. 2000, 85; Ruohotie 2000, 110.)

Kognitivismi ajatussuuntauksena edustaa tyypillistä järkiperaista näkökulmaa, millä on ollut suuri merkitys varsinkin amerikkalaisissa käyttäytymistieteissä. Se on kuitenkin suhteellisen kirjava kokoelma teoreettisia näkökulmia. Näistä kognitivismin muunnelmista suurimman merkityksen oppimiskäsitysten joukossa on saavuttanut konstruktivismi. (Säljö 2001, 53–54) Konstruktivismi pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan. Molemmissa oppiminen pohjautuu aikaisemmin opittuun. Konstruktivistisen käsityksen mukaan mitään merkittävää tietoa ei voi suoraan siirtää opettajalta opiskelijalle, vaan opiskelija itse koostaa ja muokkaa omat tietonsa ja taitonsa aikaisemmin oppimansa pohjalle. Konstruktivistisesta ajattelusta on sittemmin kehittynyt edelleen monia suuntauksia. Tässä yhteydessä, kun tutkimuksessa keskitytään työpaikkaohjaajan toimintaan nuoren työntekijän kehittäjänä, on syytä nostaa esiin käsite sosiaalinen konstruktivismi. Tämän käsityksen mukaan yksilön tieto rakentuu, kun hän osallistuu työyhteisön yhteisiin tehtäviin ja ongelmiin niiden ratkaisemiseksi. Tässä lähestymistavassa korostuvat kulttuurille yhteiset tehtäviin ja todellisuuteen liittyvät ymmärryksen, kommunikoinnin ja käytänteiden oppiminen. (Leino & Leino 1997, 29–31; Ruohotie 2000, 110)

Sosiaalisen konstruktivismin piirteet nousevat työyhteisössä merkittävään rooliin, sillä koostuahan yksittäisen työntekijän kouluttamista joukkueista komppanioita ja komppaniat ovat edelleen osa isompaa kokonaisuutta. Konstruktivismi käsityksenä näyttäisi kuitenkin soveltuvan paremmin oppilaitoksessa tapahtuvaan opiskeluun kuin työssä oppimiseen. Konstruktivismissa oppijan oman tiedon muokkaamisen lisäksi tarvitaan kuitenkin opettaja, joka tuottaa uutta tietoa, jota opiskelija sitten soveltaa aikaisemmin oppimaansa. (Järvinen ym. 2000, 89.)

2.2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Maavoimien aliupseereiden ensimmäisen vaiheen koulutus koostuu noin vuoden kestävästä sotilasammattillisesta koulutuksesta, joka on nimeltään Maavoimien sotilasammattillinen opintokokonaisuus 1 (MAAV SAMOK 1). MAAV SAMOK 1:een kuuluu Maavoimien sotilasammattillinen opintojakso 1 (MAAV SAMOJ 1) ja Jalkaväen sotilasammattillinen opintojakso 1 (JV SAMOJ 1). Sotilasammattilliset opinnot ovat osa täydennyskoulutusta, eivätkä muodosta ammatillista tutkintoa tuottavaa kokonaisuutta, vaikka koulutussuunnitelmat noudattavat aikuiskoulutusta sääteleviä lakeja ja asetuksia. (AC25765.) Teoreettisesta näkökulmasta kat-

sottuna voisi nähdä, että nuorelle, juuri varusmiespalveluksen suorittaneelle aliupseerille, sotilasammattillisen opintojakson aikana kyetään tarjoamaan opetusta lähinnä behavioristisella mallilla. Opintojaksojen aikana kokeneet kouluttajat kouluttavat perusteet ohjesääntöjen ja oppaiden mukaisesti, aliupseerin omista kognitiivisista taidoista riippuu, kuinka hän pystyy sovittamaan oppimaansa aikaisempiin, esimerkiksi varusmiespalveluksen aikaisiin kokemuksiin.

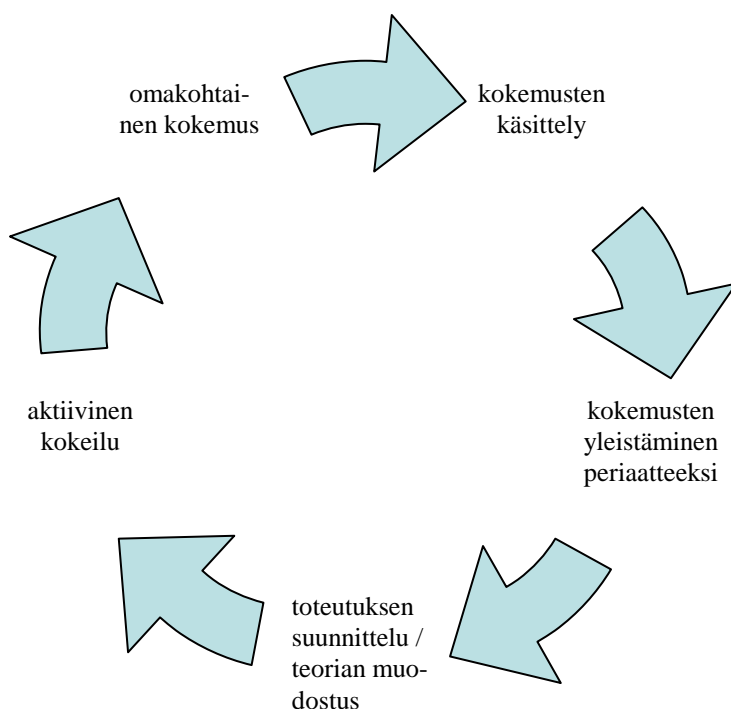
Lyhyen peruskoulutuksen johdosta aliupseeriston koulutuksessa korostuukin työelämän vaatimukset. Tämä edellyttää opintojen liittämistä ammatillisiin käytänteisiin ja koulutuksen painopiste on työssä oppimisessa (AC25765). Käytännön työssä oppiminen tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden kokemuksellisen oppimisen ja omakohtaisten kokemusten hyödyntämiseen.

On tietysti totta, että kaikki oppiminen perustuu aina jollain tavoin kokemukseen. Kokemus itsessään ei vielä kuitenkaan takaa oppimista, vaan vasta kokemuksen käsittely, esimerkiksi miten teltasta pystytettynä tulee symmetrinen. Kokemusten käsittely on oman toiminnan, sen perusteiden ja seurausten kriittistä pohtimista. Kyseessä on siis etäisyyden ottamista jokapäiväiseen toimintaan. Kokemusten käsittely, jota reflektiiviseksi pohdinnaksikin voidaan kutsua, tulee kuitenkin ymmärtää syvällisemmäksi kuin ”harkitseva toiminta”, jota sovellamme käyttäessämme järkeämme ja osallistuessamme aktiiviseen toimintaan. (Mezirow, J & Ass. 1990, 22; Ruohotie 2000, 110.) Kun haluamme edetä pohdinnasta edelleen eteenpäin, tarvitsemme analyyttisiä kykyjä, joiden avulla kokemuksistamme ja havainnoistamme syntyy uusia ideoita. Tätä vaihetta, missä huomiomme kiinnittyy systemaattiseen ajatteluun, ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja teorian muodostukseen, voidaan kutsua abstraktiksi käsitteellistämiseksi. Kansanomaisen sanottuna, kyse on kokemusten yleistämisestä periaatteeksi. Kun olemme käsitelleet toimintamme ja muodostaneet siitä mahdollisesti uuden teorian, on päätöksenteon aika. Tässä vaiheessa kokeilemme ongelmanratkaisutaitojamme ja sovellamme periaatteiden pohjalta laatimaamme toimintamallia erilaisissa tilanteissa. Tätä vaihetta kokemuksellisen oppimisen syklissä kutsutaan aktiivisen kokeilun vaiheeksi. (Järvinen ym. 2000, 88–91; Ruohotie 2000, 138–141; Toiskallio 1998, 57–58.) Näistä neljästä vaiheesta: 1) konkreettinen kokemus, 2) kokemusten käsittely, 3) kokemusten yleistäminen periaatteeksi ja 4) aktiivinen kokeilu, muodostuu kokemuksellisen oppimisen sykli, joka pohjautuu David Kolbin (1984) julkaisemaan teoriaan. Kolbin sykliä on Bruce Barnett muokannut käytännön työhön paremmin soveltuvaksi (1989, 6). Barnett on lisännyt sykliin viidennen osan, jota kutsutaan ”toteutuksen suunnitteluksi”. Tämä vaihe sijaitsee abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilun välissä. Suunnitteluvaihe sisältää selvityksen suunnitelman toteuttamisesta,

mukana olevista ihmisistä ja toiminnan aikataulutuksesta. Lisäksi vaiheeseen kuuluu selvitys kerättävästä tiedosta, jonka avulla varmistutaan suunnitelman toimivuudesta. (Barnett 1989, 6.)

Huolimatta Barnettin (1989) lisäyksestä, kokemuksellisen oppimisen ydin on oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa, tiedon ja merkitysten muodostumisessa, ratkaisevin vaihe tässä prosessissa on kokemusten käsittely. Uuden työntekijän kehittämisessä on siis luotava mahdollisuuksia työntekijän henkilökohtaisille suorituksille ja varattava aikaa toiminnan reflektoinnille. Reflektoinnissa olisi hyvä hyödyntää myös yhteisen reflektoinnin mallia, jolloin nuori työntekijä saa hyötyä muiden kokemustiedosta ja kykenee käyttämään sitä hyväksi luodakseen uutta tietoa. (Järvinen ym. 2000, 91.) Perusyksiköissä reflektointiin ja kokemusten jakamiseen on pyritty, muun muassa työpaikkaohjaajatoiminnalla ja varusmiesten keskuudessa esimerkiksi tiimipalavereilla.

Kokemuksellisen oppimisen syklissä on tietenkin huomioitava myös oppijan lähtökohdat. Ei ole välttämättä järkevää aloittaa oppimista reflektoinnista, mikäli oppijalle on tarkoitus tuottaa tietoa, josta hänellä ei ole minkäänlaista kokemusta. Tällöin kokemuksellisen oppimisen syklin lähtökohtana toimii teorianmuodostus ja teorianmuodostuksessa nuoren työntekijän tukena toimii työpaikkaohjaaja. Barnettin kokemuksellisen oppimisen syklissä teorian muodostamisen vaiheeksi voidaan käyttää toteutuksen suunnittelun vaihetta.



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen sykli, pohjautuen Barnettin (1989) sykliin.

2.2.4 Humanistinen oppimiskäsitys

Humanistinen oppimiskäsitys voidaan ymmärtää oppimisena vuorovaikutuksesta. Sen ansio ei ole siinä, että se kumoaisi muita oppimisteorioita vaan täydentää niitä oppimisen sosiaalista luonnetta korostavilla elementeillä. Humanistisen psykologian perustana pidetään yleisesti Abraham Maslow'n (1970) motivaatioteoriaa, joka perustuu tarvehierarkialle. Tarvehierarkia korostaa oppijan henkilökohtaisten tarpeiden huomioimista ja oppimisen sosiaalisen tilanteen tunnistamista. Tarvehierarkian alimmalla tasolla olevat yksilön fysiologiset tarpeet on tyydytettävä, ennen kuin on mahdollista siirtyä toteuttamaan seuraavan, turvallisuuden tason tarpeita. Tätä tasoa seuraavat tarvetasot ovat yhteenkuuluvuuden, itsearvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet, joka on tarvehierarkian ylimmällä tasolla ja täten oppimisen tavoite. (Järvinen ym. 2000, 91–93; Ruohotie 2000, 112–115.) Toisaalta tarpeet voidaan yhdistää myös kolmeen perustarpeiden kategoriaan: 1) Fysiologiset tarpeet voidaan nähdä toimeentulon tarpeina, 2) turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tason tarpeet voidaan ymmärtää liittymistarpeina ja 3) itsearvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet nähdään kasvutarpeina (Ruohotie 2000, 113). Kolmen eri tason välillä vallitsee eräänlainen kiertokulku. Tavoitteiden saavuttaminen johtaa korkeampien ja vaikeammin saavutettavien tavoitteiden asettamiseen, ja saavuttamatta jääminen johtaa tavoitetason laskuun. Onkin todettavissa, että mitä enemmän ihminen on tyydyttänyt kasvutarpeitaan, sitä enemmän hän pyrkii toteuttamaan ja kehittämään itseään. (Ruohotie 2000, 114.).

Työyhteisössä tasot ilmenevät esimerkiksi siten, että työpaikkaohjaaja tukee työntekijän alimman tason tarpeita perehdyttämällä uuden työntekijän työympäristöön. Tätä kautta lisääntyy työntekijän turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunne, uusi työntekijä voi tuntea saavansa tukea ja kokee itsensä kuuluvaksi samaan yhteisöön yhdessä muiden kanssa. Yhteenkuuluvuuden tunteen ja muiden arvotuksen lisääntyessä kasvaa myös työntekijän itsearvostus. Lopujen lopuksi kun työntekijä itse arvostaa itseään ja kokee muiden arvotuksen, hän uskaltaa toteuttaa itseään ja tuoda esille omia näkemyksiään, joka puolestaan rikastuttaa työyhteisöä. Tietenkin on huomioitava, että oppiminen ja tarvetasot eivät toteudu lineaarisen kehityksen mukaisesti, vaan oppimisen eri vaiheissa esiintyy mahdollista taantumaa ja osittaista motivaation puutetta (tilapäistä maanpuolustus haluttomuutta). Taantumavaiheiden ilmaantuessa on kyettävä arviomaan ja analysoimaan epäonnistumiseen johtaneet syyt sekä suhtautumaan epäonnistumiseen oikein. Tällöin myös tavoitteiden saavuttamatta jääminen voi edistää henkistä kasvua (Ruohotie 2000, 113.).

Humanistisessa käsityksessä sen sosiaalisista piirteistä huolimatta, ei tule kuitenkaan liiaksi korostaa sosiaalista vuorovaikutusta, koska tällöin oppimisen varsinaiset tavoitteet voivat jäädä toissijaisiksi. Koulutuksen jälkeen oppijat eivät hallitsekaan vaadittuja tietoja ja taitoja, vaikka viihtyivät hyvin yhdessä. Työpaikkaohjaamisessa näkökulma on huomioitavissa, antamalla oppijalla riittävästi tilaa toteuttaa itseään (itseohjautuvuuden korostaminen) sekä kriittisen ja rakentavan palautteen muodossa (yhteinen tiedonkäsittely). (Järvinen ym. 2000, 93.)

2.3 Työssä oppimiseen liittyvät tekijät

Seuraavissa alaluvuissa pyrin tuomaan esille teorioita siitä, mitä hiljainen tieto on ja onko sitä ylipäättään mahdollista jakaa henkilöltä toisella. Toisena aihekokonaisuutena tarkastelen sitä, kuinka työympäristö itsessään tukee työssä oppimista ja kolmanneksi tuon esille mentoroinnin monenlaisia piirteitä.

2.3.1 Hiljainen tieto työssä oppimisessa

Käytännölliseen tietämisen, päättelyn ja osaamisen kehittämisen yhteydessä törmätään usein käsitteeseen *hiljainen tieto* (tacit knowledge). Hiljaisen tiedon isänä pidetään Michel Polanyita (1891–1976), joka pohjusti hiljaisen tiedon käsitettä sanonnalla: ”*tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa*” (www.infed.org/thinkers/polanyi.htm). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan toimintaan kuuluvaa merkityksellistä, sanatonta ja ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa, joka ilmenee asiantuntijan ammatillisena osaamisena. Hiljainen tieto kehittyy pitkällisen harjaantumisen seurauksena työntekijän omassa ammatillisessa kontekstissa ja näkyy ulospäin rutiininomaisina suoritteina sekä on täysin riippuvainen omistajastaan. Tällä tavalla kulttuurin ja kokemuksen myötä syntynyttä hiljaista tietoa voidaan tietyllä tapaa kutsua jopa synnynnäiseksi, niin yksilöön iskostunutta se parhaimmillaan on. (Järvinen ym. 2000, 72; Toom & Onnismaa 2008, 10)

Sotilasyhteisössä vallitseva hiljainen tieto ei välttämättä kuitenkaan tarkoita vain yksilön osaamiseen liittyvää tietoa, vaan voi näyttäytyä monesti myös konservatiivisena tietona, joka nojaa perinteisiin, eikä toimi erityisen innovatiivisena tai radikaalisti uudistavana. (Järvinen ym. 2000, 72; Toom & Onnismaa 2008, 10) Viimeksi mainitun kaltaisena hiljainen tieto esiintyy monesti tilanteissa, joissa tarkoituksena on vertailla eri saapumiserien välisiä tuloksia keskenään, esimerkkinä ampumataitotestin tuloksiin perustuva kärkiampujakilpailu.

Huolimatta siitä, mitkä tekijät tähän konservatiivisen hiljaisen tiedon siirtymisen vaikuttavat, on jälkimodernissa elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa palattu ammattitaidon oppimisen juurille. Näyttökokeiden ja työssä oppimisen päähuomio kiinnittyy monesti ennalta määritellyn ammattitaidon arviointiin ja arviointi ymmärretään työsuoritusten mittaamisena. Toimies-
sa tällä tavoin unohdetaan se, mistä kasvussa oppijasta mestariksi on kyse; hylätään mahdollisuus ihmisen persoonalliselle kasvulle, valmiudelle irrottautua olemassa olevista malleista ja mahdollisuudelle toimia vaistonvaraisesti näppituntumalla, mikä tulisi olla taistelukentällä se tavoiteltu toimintamalli. Lisäksi tällä tavoin heikennetään yksilön valmiuksia sopeuttaa omaan kokemukseen perustuvaa toimintaansa erilaisten tilanteiden ja toimintaympäristöjen edellyttämällä tavalla. (Haldin–Herrgård & Salo 2008, 277.) Puolustusvoimissa näkökulman huomi-
oiminen korostuu, koska koulutuksen keskeinen tavoite on tähdätä tulevaisuudessa tarvittavi-
en valmiuksien kehittämiseen toimintakyvyn ja suorituskyvyn osalta.

2.3.2 Työympäristö oppimisen edistäjänä

Opettaminen ja oppiminen nähdään usein toistensa synonyymeinä. Näin ymmärrettynä unoh-
detaan se, mikä on työpaikan tarjoama merkitys oppimiselle ja osaamisen kehittämiseksi ja
tullaan jopa unohtaneeksi, että itse asiassa hyvin harvat oppilaitokset kykenevät tarjoamaan
kaikkea sitä oppia, mitä työssä tarvitaan (Goldstein 1993, 228).

Miksi sitten työpaikka oppimisympäristönä koetaan vähemmän viralliseksi kuin oppilaitos?
Sytä tähän voi olla tietysti monia. Yksi syy varmaan on se, että menneinä vuosikymmeninä
on korostettu korkean koulutuksen merkitystä osaamiseen liittyen. Keskeisimpänä syynä työ-
ympäristössä tapahtuvalle oppimisen väheksymiselle lienee se, että monilta työpaikoilta on
puuttunut varsinainen järjestelmällinen (struktoitu) opetus- tai urasuunnitelma liittyen osaami-
sen kehittämiseen. Kun tällaista kirjallista opetussuunnitelmaa painotetaan liikaa, unohdetaan
se mikä on työpaikan merkitys oppimiseen liittyen: työntekijän mahdollisuus edetä urallaan
vaiheittain, osaamisen osoitettuaan, helpoimmista tehtävistä aina vaativampiin. Periaatetta on
noudatettu aikaisemmin erityisesti käsillä tehtävissä, kuten räätälin ja kampaajan ammateissa.
Onkin siis ymmärrettävää, että työpaikalla suoritettavat tehtävät ovat verrattavissa oppilaitok-
sissa suoritettaviin kokeisiin, erona on vain se, että oman osaamisen näyttäminen työpaikalla
on jatkuvaa. (Billet 2001, 13–21.)

Puolustusvoimissa kirjoittamattomia opetussuunnitelmia ja urapolkuja on nähtävissä esimer-
kiksi henkilöstön uralla etenemisessä. Aikaisemmin ei ole ollut kovinkaan tavatonta, että ka-

dettikoulusta valmistuneen upseerin ura on kulkenut joukkueen kouluttajasta saapumiserän johtajaksi, siitä yksikön varapäälliköksi, josta edelleen yksikön päälliköksi, riippumatta siitä, mikä on hänen opintomenestyksensä ollut kurssin aikana. Kaiken taustalla on ollut vain ajatus siitä, millainen tausta henkilöiltä vaaditaan tiettyihin tehtäviin organisaatiossa. Toisekseen varsin todennäköistä on ollut, että kyseisen upseerin tullessa töihin, kukaan ei ole osannut kertoa hänelle, mikä hänen seuraava tehtävänsä on ja milloin hänestä tulee esimerkiksi yksikön päällikkö, vaan näihin asioihin on vaikuttanut esimerkiksi upseerin oma suoriutuminen hänelle annetuista tehtävistä.

Oli sitten olemassa selkeää ura- ja opetussuunnitelmaa tai ei, on nähtävissä, että puolustusvoimien palveluksessa toimivan henkilön työympäristö on monesti sidoksissa hänen työtehtäviinsä. Henkilön toimiessa joukkueen kouluttajana, hän toimii nimenomaan sotilaskouluttajana, jonka tehtävänä on opettaa kansalaisia sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin, varmistaa yksilön ja joukon tarvitsema osaaminen sodassa ja eriasteisissa kriiseissä sekä tuottaa henkilöitä sodan ajan joukkoihin. (Toiskallio 1998, 11.) Kun taas laajemmalla mittakaavalla katsottuna sotilaskouluttaja ymmärretään oman alansa oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijana, joka suunnittelee, toteuttaa, johtaa, arvioi ja kehittää koulutusta oman tehtäväkuvauksensa mukaisesti (Toiskallio 2002a, 22).

Tässä yhteydessä tarkastelen sotilaskouluttajan ympäristöä kuitenkin ensin kuvatussa roolissa, jossa kouluttajan työympäristön muodostaa se perusyksikkö, yksikön henkilökunta ja varusmiehet, jossa henkilö toimii. Perusyksikkö ympäristönä ja työyhteisönä kouluttamiseen painottuvasta orientaatiosta huolimatta voidaan nähdä hyvin moninaisena ja monitasoisena. Yksikön tasolla tähän moninaisuuteen ja muuttuvaan tilanteeseen vaikuttavina tekijöinä voidaan nähdä koulutuksen kohteena olevan joukon, asevelvollisten heterogeenisyys, muuttuvat joukotuotannon vaatimukset ja käytössä olevat resurssit.

Millaisina ympäristöinä työyhteisö sitten ilmenee? Nykytrendin mukaisesti sotilasorganisaatiosta puhutaan oppivana organisaationa tai oppivana yhteisönä, joka ehkä soveltuu käsitteeksi paremmin, kun kyseessä on rauhan ajan perusyksikkö. Oppivassa yhteisössä oppimisen ohjaaminen tulee olla oppijoiden itsensä käsissä ja yhteisö oppii ilman ulkopuolista tukea, koska kyse ei ole asiantuntijaratkaisuksista vaan oppimis- ja kehitysprosessien johtamisesta. Toisekseen perusyksikössä ilmenee piirteitä käytännön yhteisöstä, tällöin toiminta pohjautuu perinteisiin ajattelu- ja toimintamalleihin tai työn tekemistä ja oppimista säätelee enemmän välittömästi koettu työkäytäntö kuin virallisesti laadittu ohjeistus. (Halonen 2007, 29; Järvinen ym.

2000, 105–106) Tästä esimerkkinä toiminee hyvin se, että tällä hetkellä käytössämme olevat ase- ja ampumakoulutusoppaat eivät täydellisesti vastaa, eivätkä täydellisesti sovellu niiden taitojen opettamiseen, joita esimerkiksi koulutamme kansainväliseen kriisinhallintaoperaatioon valmistautuvalle joukolle. Kolmanneksi perusyksikkö ympäristönä voidaan nähdä osana tietämisen yhteisöä. Perusyksikkö toimii osana organisaatiota eräänlaisena oman alansa asiantuntijaryhmänä, pyrkien tuottamaan tietämystä muodostaakseen toiminnalleen uutta näkökantaa ja suunnaten siten toimintaansa paremmin ympäristöön soveltuvammaksi (Järvinen ym. 2000, 106). Neljäs näkökulma liittyy perusyksikössä tapahtuvaan tiimioppimiseen. Tiimioppiminen on nähtävissä oppivan yhteisön yhtenä osa-alueena, missä tiimioppiminen on yksilön oppimista tärkeämpää, koska tiimien kyky oppia mahdollistaa koko yhteisön oppimisen (Hailonen 2007, 60). Toisaalta yhteisön ei tarvitse muuttua oppivaksi tai olla rakenteeltaan eihierarkkinen hyödyntääkseen ryhmiä eli tiimejä, jotka toimivat samanvertaisuusperiaatteen pohjalta ja voivat kehittyä tavanomaista ryhmää tehokkaammaksi. Tiimejä hyödynnetään oppimisessa yksinkertaisesti siitä syystä, että ne ovat tehokas keino saavuttaa organisaatiolle asetettuja suoritevaatimuksissa. Vaatimusten saavuttamiseksi tiimit tulisi muodostaa toisiaan täydentävien taitojen eikä persoonallisuuksien perusteella. (Järvinen, ym. 2000, 107.)

Tässä yhteydessä tulee kuitenkin huomioida näkemys, että työympäristön kehittäessä nuoren työntekijän kokonaisvaltaista osaamista, on huomioitavana hänen merkityksensä osana tiimiä; onko hän sivustaseuraaja ja yrittää opetella yhteisön tavoille, vai onko hän kenties tiimin seuraava johtaja, joka astuu vetovastuuseen entisen johtajan siirtyessä urallaan eteenpäin. Tarvittaessa nuori työntekijä tulee sijoittaa hänen osaamisen kehittämiseksi myös tiimeihin, joiden osaamista hän ei täydennä, mutta johon hän persoonallisten ominaisuuksien vuoksi sopii paremmin tai jotka tukevat hänen kasvua ihmisenä.

2.3.3 Mentor ja mentorointi työssä oppimisen edistäjänä

Aivan kuten työssäoppimista, myös mentorointia on vaikea kuvata yhdellä lauseella tai määritelmällä. Mentorointi on aina suhteessa johonkin. Mentoroinnilla on jokin tehtävä, jota voidaan jälkikäteen tarkastella tulosten ja saavutusten osalta. Ensisijainen tarkastelunäkökulma on, saavutettiinkö asetetut tavoitteet? Toissijaista tarkastelua on, millä menetelmillä, keinoilla, välineillä ja tekniikoilla mentorointi toteutui. Mitä siitä ajatteli ohjattava, organisaatio, mentor itse ja mahdolliset muut asianosaiset. Huolimatta siitä, että mentorointia on vaikea yksiselitteisesti määritellä, voidaan mentorin tehtävät jakaa tiettyihin osiin. Ensinnäkin mentorointi on ohjauksen ja tuen antamista, esiintymismahdollisuuksien ja näyttötilanteiden järjestämistä se-

kä haasteellisten tehtävien antamista ja niiden valvontaa. Tällaista tehtävää mentoroinnissa voidaan nimittää urafunktioksi. Toisekseen se on suoritusten mallintamista, valmentamista, kykyä auttaa oppijaa muokkaamaan hiljaista tietoa näkyväksi ja välttämään epäsoveliaan tiedon syntymistä. Kolmanneksi mentorointi on kykyä auttaa oppijaa tuntemaan itsensä kyvykkääksi, refleктоimaan omaa suoritustaan ja vertailemaan kokemuksiaan muiden työntekijöiden kanssa sekä kykyä auttaa oppijaa siirtämään kokemaansa ja oppimaansa uusiin tilanteisiin. Tällaista funktiota mentoroinnista voidaan nimittää psykososiaaliseksi funktioksi. (Billet 2001, 140–174; Ruohotie 2000, 222)

Mentorointiin on aiemmin liittynyt käsitys, että se kasvaa ja kehittyy varmuudesta ja turvallisuudesta, mikä käy hyvin myös ilmi johdannossa esiin tuomastani mentoroinnin historiasta.. Tältä osin tilanne on kuitenkin muuttunut. Sekä kokeneet työntekijät että vasta-alkajat voivat nykyisin tuntea samaa epävarmuutta työpaikan jatkuvuudesta, ja molemmat ovatkin riippuvaisia toisista ihmisistä taitojen ja pätevyyden hankkimisessa sekä oman identiteettinsä rakentamisessa. Uudessa tilanteessa myös mentoreista itsestään tulee oppijoita, koska vakaissa oloissa uransa luoneet henkilöt eivät välttämättä ole enää asiantuntijoita. Mentoroinnin muutos oikein hyödynnettynä antaa vanhemmille työntekijöille mahdollisuuden oppia nuoremman sukupolven arvoja, tarpeita ja näkökulmia. (Poikela 2003, 35; Ruohotie 2000, 223.) Lisäksi perinteisessä, alussa kuvamassani mentorin määritelmässä on vaaransa, koska se saattaa ylläpitää hierarkkisuutta, riippuvuutta, holhoavaa asennetta ja tasapainoa. Tällainen näkökulma korostaa mentorin erityisyyttä ja jättää ohjattavan merkityksen vähäiseksi. Kasvatuksen tarkoituksena tulisi kuitenkin olla henkilökohtaisen kasvun turvaaminen ja kulttuurin uudistaminen, eikä kasvatussuhteessa silloin olisi tilaa auktoriteettisuhteelle. Kasvatuksen ei siis tule olla vain kulttuurin välittämistä uudelle sukupolvelle, vaan monensuuntaista ja monitahoista kulttuurissa jo elävien käytänteiden uudistumista ja uudelleen rakentumista. (Raivola 1994, 25.) Kasvatusauktoriteetin tehtävä on johdattaa kokematon yksilö eri yhteisöjen ja kokonaisyhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen, ei siirtää häneen opettajan jo hallitsemaa tietoa (Heikkinen & Huttunen 2008, 204).

Mentor-käsitteen muutokseen on otettu kantaa ainakin Pohjois-Karjalan Prikaatin työssä oppimisen ohjeessa, jossa kuvataan, että perusyksikkötasolla työpaikkaohjaaja mentor toimii tuutorina (HH385 Pohjois-Karjalan Prikaatin Työssä oppimisen ohje). Puhuttaessa tuutorista ei rooli ole kuitenkaan yksiselitteinen tai helposti määriteltävissä, koska oppimisen ohjaaminen sisältää monia rinnakkaisia rooleja. Toimittaessa sitten mentorina tai tuutorina, olennaista on oppia tunnistamaan erilaisten roolien merkitykset ja tehtävät sekä eri työympäristöjen eri-

laiset vaatimukset ohjaamiselle, koska ohjaajan toimintaan liittyy sekä niin sanottuja perinteisiä opettajan tehtäviä että myös vanhemman rooli. (Billet 2001, 172–173; Poikela 2003, 35.)

Perinteitä vaalivan mentorointi kulttuurin rinnalle on siis syntynyt ajatus mentoroinnista tasavertaisena kohtaamisena. Tämänkaltaisen mentorointi tuo etuja suojatille, mentorille ja organisaatiolle. Suojatin saamia etuja ovat nopeampi ammatissa kehittyminen ja yleneminen uralla, parempi palkkakehitys ja uraliikkuvuuden nopeutuminen, suurempi tyytyväisyys uraan ja palkkaan, lisääntynyt itsearvostus, vähentynyt roolista johtuva stressi ja pienentyneet rooliritiirit. Mentoreiden osalta mentoristatus lisää mentorien tyytyväisyyttä, omanarvontuntoa ja motivaatiota sekä todennäköisesti he hyötyvät myös suojatin lojaalisuuden tuomasta tuesta ja siitä tunnustuksesta, jonka organisaatio antaa toisen ohjaajana ja neuvonantajana toimimisesta. Organisaatioiden hyöty on tätä kautta nähtävissä työntekijöiden työtehon lisääntymisenä ja sitoutumisena organisaatioon. (Ruohotie 2000, 223.)

Mentoroinnin monenlaisia ilmenemismuotoja sopii mielestäni hyvin täydentämään vielä Heikkisen & Huttusen (2008, 212–216) kuvaus vertaisuuden tasoista mentoroinnissa. Vertaisuuden tasot mentoroinnissa on jaettavissa kolmeen osaan: eksistentiaallinen, episteeminen ja juridis-eettinen. Eksistentiaalisella tasolla vertaisuudella ymmärretään, että ihmisenä olemisen tasolla mentor ja ohjattava, siis ihmiset yleensä, ovat tasavertaisia. Tällöin mentorin ja ohjattavan suhde on symmetrinen. Episteemisellä tasolla eli tietojen, taitojen ja kokemusten tasolla suhde on epäsymmetrinen, koska jollakulla on enemmän tietoja, taitoja ja kokemuksia kuin toisella tai ne ovat sisällöltään erilaisia. Juridis-eettisellä tasolla vertaisuussuhde voi olla sekä symmetrinen että epäsymmetrinen. Epäsymmetrisessä suhteessa mentorilla on enemmän lakeihin ja säädöksiin perustuvaa vastuuta kuin ohjattavalla. Symmetrisessä suhteessa tällä tasolla kyse on yhteisestä vastuunkannosta ja työskentelystä mentorintisuhteen onnistumiseksi. (Heikkinen & Huttunen 2008, 212–216.)

2.4 Työssä oppiminen eräillä valtionhallinnan aloilla

Tässä yhteydessä on tavoitteena tuoda ilmi, miten työssä oppiminen tai työssäoppiminen ilmenee eräissä valtionhallinnan alaisissa laitoksissa, ja mikä on työpaikalla tapahtuvan oppimisen tarkoitus. Vertailukohteiksi puolustusvoimissa tapahtuvalle työssä oppimiselle on valittu poliisilaitoksessa tapahtuva työssä oppiminen sekä luokanopettajankoulutukseen liittyvä induktiokoulutus. Poliisikoulutus on valittu vertailukohteeksi, koska puolustusvoimien toinen päätehtävä on muiden viranomaisten tukeminen. Opettajankoulutus taas on valittu vertailu-

kohteeksi, koska tietyllä tapaa yhteiskunnan lisääntyvä heterogeenisyys ja lisääntyvä informaatio tai lisääntyvät informaatiokanavat ajavat opettajakoulutuksen ja puolustusvoimien henkilökunnan koulutuksen painimaan samanlaisten ongelmien kanssa, kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna.

2.4.1 Työssäoppiminen poliisialalla

Poliisin perustutkintoon liittyvät työssäoppimisjaksot muodostuvat kahdesta kokonaisuudesta. Ensimmäinen on perusopintojen (95 op) lopulla suoritettava ohjattu työharjoittelujakso (30 op) ja toinen on ammattiopintojen (70 op) lopulla suoritettava kenttätyöjakso (43 op). Molemmilla työssäoppimisjaksoilla opiskelija on nimetty määräaikaaiseen nuoremman konstaapelin virkasuhteeseen.

Ohjattu työharjoittelujakso koostuu neljästä eri osakokonaisuudesta: kenttätoimintajaksosta (10 op), rikostutkintajaksosta (10 op), liikenteenvalvontajaksosta (5 op) ja asiakaspalveluopin-
tojaksoista (5 op). Tavoitteena ohjatulla työharjoittelujaksolla on herättää opiskelijan oma-aloitteinen vastuuntunto ammatitaitonsa kehittämiseen ja luoda perustaa tuleville ammat-
tiopinnoille sekä ammatilliselle kehitymiselle poliisin ammatissa. Yhteisenä tekijänä kaikille ohjatun työharjoittelun osajaksoille on, että opiskelija toimii kokeneen poliisin ohjauksessa ja valvonnassa. Lisäksi kaikkien osajaksojen tavoitetasot on määritetty siten, että opiskelija osaa suoriutua annetuista tavoitteista työparin ohjauksessa. Teoreettisesta näkökulmasta katsottuna, työharjoittelun yhteydessä tapahtuva työssäoppiminen on yhteneväinen opetushallituksen näkökulman kanssa, koska työharjoitteluun on etukäteen määritetty opintokokonaisuudet, jotka opiskelijan tulee suorittaa. (Poliisin perustutkinto, Opinto-opas 2011–2012)

Ammatillisten opintojen lopulla suoritettava kenttätyöjakso, työssäoppiminen kirjoitusasus-
taan huolimatta, näyttäisi olevan lähempänä ”epävirallista” (informaalia) työssä oppimista, missä oppiminen on työn mukanaan tuomaa. Tällä jaksolla osaamistavoitteet on määritetty selkeästi, mutta tavoitteiden saavuttamiseksi työskentely tapahtuu poliisiyksikön määräämissä tehtävissä. Yleisenä tavoitteena kenttätyöjaksolla on syventää aikaisemmin opittuja tietoja ja taitoja sekä harjaantua itsenäiseen työskentelyyn, jatkuvaan itseensä kehittämiseen ja tiedon-
hankintaan. (Poliisin perustutkinto, Opinto-opas 2011–2012)

Koska yllä kerrotut kappaleet pohjautuvat täysin opetussuunnitelmaan, siitä on näin ollen vaikea saada selville, kuinka harjoittelujaksot palvelevat myöhempää töihin tuloa ja työssä oppi-

mista. Kävin asiaa sivuavan keskustelun erään tuttavapiiriini kuuluvan poliisin kanssa ja hänen näkemyksensä asiasta oli, että koulutukseen kuuluvista harjoittelusta hyötyvät sekä ohjattava että ohjaaja. Siinä missä ohjattava tuo ohjaajalle viimeaikaisimman tiedon koulun penkiltä, pystyy ohjaaja osoittamaan kuinka tätä tietoa voidaan soveltaa päivittäisessä työssä tai vaihtoehtoisesti osoittamaan, onko kyseistä tietoa edes hyödynnettävissä työelämässä. Lisäksi harjoittelun aikana tulokkailla on mahdollisuus saada ensivaikutelma poliisin toimialan eri tehtävistä, mikä mahdollisesti auttaa päätöksentekoa henkilön miettiessä omaa tulevaisuuden suuntautumista eri poliisin toimialoihin.

2.4.2 Opettajien induktiokoulutus

Opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä itsenäisiksi, eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuurista sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi. Tavoitteena on voimakas ammatillinen identiteetti ja sen antama pohja osallistua oman alansa tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Opettajan työ edellyttää sekä käytännöllisten toimintatapojen hallintaa että kykyä perustella valitsemiaan toimintatapoja. Teorian ja käytännön yhdistäminen toteutuu opetusharjoittelussa, joissa opettajan työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013.)

Opettajankoulutuksen lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Koulutus rakentuu ilmiölähtöiselle oppimiselle ja tutkimiselle sekä yhdessä kehittyvälle, jaetulle asiantuntijuudelle. Tavoitteena on johdattaa opiskelijaa tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustiedon monipuoliseen hyödyntämiseen opettajan työssä. Opiskelijalle tuotetaan valmiuksia tieteellisen tutkimuksen tekemiseen ja kriittiseen tieteellisen kirjallisuuden seuraamiseen. Nämä muodostavat perustan elinikäiselle oppijuudelle ja oman tulevan työn ja kouluyhteisön tutkimuspohjaiselle kehittämiselle. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013.)

Miten kuvatut tavoitteet ja lähtökohdat sitten näyttäytyvät työelämässä, tulevat mielestäni hyvin esiin Seija Blombergin väitöskirjassa (2008), Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Blomberg (2008) tuo väitöskirjassaan esille, että opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on kuilu, joka aiheuttaa vaikeuksia aloitteleville opettajille ensimmäisenä työvuotena. Suurimmat kuilun aiheuttavat tilanteet johtuvat ensinnäkin heterogeenisistä oppilasryhmistä, kun kesken lukuvuoden luokkaan integroidaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden suomen kielen ja opis-

kelun taidot eivät ole riittäviä yleisopetuksesta selviytymiseen. Ongelman häivyttämiseksi opettajat toivovat, että rehtorit ottaisivat huomioon luokan koostumuksen ja varmistaisivat ennalta integroinnin onnistumisen mahdollisuudet. Toisekseen opettajat kokevat sekä fyysistä että henkistä uhkaa oppilaidensa toimesta ja opettajat kaipaisivatkin työhönsä rajoja ja koskemattomuutta. Kolmanneksi ongelmakohdaksi opettajat näkevät koulun ja kodin välillä olevan luottamuspuolan. Vaikka monet tekijät yhdistävät koulua ja kotia, kietoutuu niiden ympärille samanaikaisesti myös koulun ja kodin jännitteet. Neljänneksi keskeiseksi ongelmaksi Blomberg (2008) nostaa esiin haasteen aloittelevien opettajien tulosta opettajayhteisöön. Pelkona on, että uusi opettaja jää työyhteisössään marginaaliin. Kouluissa on voimakkaita opettajapersoonia, jotka hallitsevat kouluyhteisöä reagoimalla impulsiivisesti tunteidensa kautta ja joiden käyttäytyminen kouluissa aiheuttaa epäspua ja valtataistelua. (Blomberg 2008, 211–213)

Blomberg (2008) tuo työssään ilmi, että kyseiset ongelmat eivät ole vain Suomessa vallitsevia vaan kulttuurisista tekijöistä riippumaton kansainvälinen opettajakoulutuksen ongelma. Jotta haasteista voitaisiin selvitä ja ongelmia lievittää, esittää Blomberg (2008, 211), että opettajien induktiokoulutukseen tarvitaan organisaation vastuulla oleva strukturoitu ja systemaattinen ohjelma. Aikaisemmin näihin ongelmakohtiin on yritetty puuttua muun muassa järjestämällä noviisiopettajalle tueksi kokenut ohjaaja, mutta muista maista saadut kokemukset ovat osoittaneet, että mentorin tai tuutorin osoittaminen ei ole riittävä toimenpide. (Blomberg 2008, 211.)

Vaikka tässä yhteydessä toin esiin Blombergin (2008) tekemän väitöskirjan, on opettajankoulutusta ja sen sisältöä tarkkailtu vähintään koko 2000-luvun ajan maailmanlaajuisesti sekä aiheeseen liittyen on pidetty useita opettajankoulutuksen seminaareita ja tarkasteluita sekä tehty muistioita, jotka ovat löydettävissä internetistä. Opetusministeriön 2007 käynnistämästä selviytyksestä on muun muassa noin 60-sivuinen muistio aiheeseen liittyen: ”Opettajankoulutus 2020 – Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44”. Muistiossa tuodaan ilmi muun muassa näkemys, että opettajan työ ei ole vain taloudellisten päämäärien saavuttamista varten, vaan siihen liittyy hyvin paljon humanistisia ja sivistyksellisiä arvoja. Ymmärtääkseen itse näitä arvoja ja kyetäkseen tarjoamaan niitä opetettavilleen, tulee opettajien itse ymmärtää, että elinikäinen oppiminen merkitsee saumatonta jatkumoa peruskoulutuksen, ammattiin siirtymisvaiheen (induction) ja ammatillisen täydennyskoulutuksen välillä. Jotta opettajankoulutuksessa saavutettaisiin tämä saumattomuus, tulisi rahoituksella turvata se, että kaikki opettajat saisivat tehokkaan työhöntulokoulutuksen kolmen ensimmäisen ammattivuoden aikana. Lisäksi opettajille tulisi olla mahdollisuus päästä strukturoituun ohjaukseen ja ko-

keneempien opettajien tarjoamaan mentorointiin koko uransa ajan. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44, 11–12)

Toisena teemana muistiosta nostan esille näkemyksen teorian ja käytännön integroinnista, asiaan joka sotilaskoulutustakin puhuttelee monissa yhteyksissä. Muistiossa tuodaan ilmi, että opettajankoulutuksen kulmakivi on tutkimusperustaisuus. Tämä tarkoittaa, että opettajan tutkinnot ovat osa yliopistojen tutkintojärjestelmää ja noudattavat yliopistotutkinnoilla asetettavia laatuvaatimuksia. Myös opettajankoulutukseen kuuluva ohjattu harjoittelu tulee ymmärtää tässä viitekehyksessä. Merkittävä osa opettajankoulutuksen harjoittelusta on tapahtunut harjoittelukouluissa. Sen vierelle on kehittynyt myös ohjattu harjoittelukäytäntö niin sanotuissa kenttäkouluissa eli oppilaitoksissa, jotka eivät ole yliopistollisia kouluja. Muistiota varten työryhmä on kuullut eri koulutuslaitoksia ja yliopistojen rehtoreita. Kuulemisissa on korostunut näkemys, että harjoittelua tulee olla normaalikoulujen lisäksi myös kenttäkouluissa. Normaalikoulujen tulee olla tutkimuskouluja ja niiden ensisijainen tehtävä on osoittaa, miten tutkimus ja tutkimuksellinen lähestymistapa yhdistyvät opettajan työhön. Niiden tulee toimia paikkana, jossa opettajankoulutuksessa voidaan kokeilla ja kehittää uusia muotoja teorian ja käytännön integrointiin. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44, 17.)

Kuvatun perusteella on aiheellista todeta, että opettajankoulutus painiskelee moninaisten haasteiden edessä, jotka aiheutuvat opettajan työn muutoksesta. Opettaja ei ole enää pelkästään tiedon jakaja, vaan opettaminen liittyy paljolti siihen kuinka opetan oppilaitani oppimaan. Oman haasteensa oppimaan oppimiseen liittyen tuovat muun muassa erilaiset kodit ja perheet, monikulttuurisuus sekä ympäristö. Haasteisiin vastaaminen edistää säännöllistä pysähtymistä, tutkimista ja matkan jatkamista, jotta opettajankoulutuksella voidaan vastata työelämän haasteisiin. Yhtenä tutkimuksen kohteena on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa meillä oleva toimintatutkimushanke: ”Opetusharjoittelun kehittäminen yhteistyökouluverkoissa”. Hankkeessa kehitetään opintojen loppuvaiheen syventävää harjoittelua yhdessä Vaa-jakoskella sijaitsevan Jyskän koulun kanssa. Ammatilliseen autonomiaan tähtäävä harjoittelu perustuu teoreettisten opintojen ja käytännön harjoittelun integroimiseen, moniammatilliseen dialogiin sekä opiskelijan vastuun asteittaiseen lisääntymiseen harjoittelun aikana. Tarkoituksena on myös käydä yhteiskunnallista keskustelua harjoittelun ja opettajankoulutuksen opintojen kehittämisestä siten, että koulutus vastaisi paremmin opettajan työn haasteita. Tähän liittyvät myös valtakunnalliset haasteet opetusharjoittelun rakenteen kehittämiseksi. (ktl.jyu.fi/ktl/henkilosto/hannu_heikkinen.)

2.4.3 Työssä oppiminen puolustusvoimissa

Puolustusvoimien historiassa ja myös siviilimaailmassa, normaaliin työtoimintaan on aina liittynyt uuden henkilön tai toisen työntekijän opastaminen ja kokeneemman henkilön antamat neuvot nuoremmille. Tällainen työssä ohjaaminen voidaan nähdä kuuluvan kaikille perusyksikössä palveleville vanhemmille sotilaille. Tämänkaltaisen opastaminen ja ohjaaminen eivät kuitenkaan kuulu uuden normiston mukaisen työssä oppimisen ohjauksen piiriin.

Työssä oppiminen ja ohjattu työssä oppiminen ovat yksi osatekijä puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämistä, jonka päämääränä on luoda osaamista sotilaallisen suorituskyvyn varmistamiseksi. Muita osatekijöitä, joista osaamisen kehittäminen koostuu, ovat muun muassa perus- ja jatkotutkinnot, täydennyskoulutus, kielikoulutus, ulkomailla tapahtuva koulutus sekä mahdollinen puolustusvoimien ulkopuolinen koulutus. Koska työssä oppiminen on vain yksi osatekijä osaamisen kehittämistä, ohjaa pääesikunta ohjatun työssä oppimisen toteutumista ja toimeenpanoa normiasiakirjoin, joita puolustushaaraesikunnat täsmentävät esimerkiksi puolustushaarakohtaisten osaamisvaatimusten osalta. Loppujen lopuksi keskeisin vastuu ohjatun työssä oppimisen toteutumisen seurannasta periytyy ohjattavan esimiehelle, ohjaajalle ja ennen kaikkea itse ohjattavalle. Työntekijän tulee itse olla aktiivinen ja pitää huolta siitä, että esimiehellä on edellytykset ylläpitää työntekijän osaamista. (HG1340)

Miten työssä oppiminen ja ohjattu työssä oppiminen eroavat toisistaan? Työssä oppiminen on osa henkilöstön osaamisen kehittämistä, joka työnantajan on varmistettava esimiesten välityksellä. Organisaation tehtävä on siis tukea oppimista, mutta keskeisin vastuu oppimisesta on työntekijällä itsellään. Ohjatussa työssä oppimisessa arviointiin, opetukseen ja ohjaukseen työntekijän lisäksi osallistuvat työntekijän lisäksi työyhteisö ja ohjaaja sekä mahdollisesti koulut ja tarvittaessa ulkopuoliset asiantuntijat. Perusyksiköiden tasolla toimittaessa keskeisinä arvioinnin ja työssä oppimisen kehittäjinä toimivat nimenomaan työntekijä, ohjaaja, työyhteisö ja esimies. (HG233 PVHSM KOULUTUSALA 042 – PEHENKOS Ohjattu työssä oppiminen.) Vaikka normien tasolla on mahdollista nähdä eroja työssä oppimisen ja ohjatun työssä oppimisen välillä, jatkossa tässä luvussa työssä oppimisesta puhuttaessa se tulee käsittää ohjattuna työssä oppimisena.

Työssä oppimisella tarkoitetaan suunnitelmallista, ohjattua ja arvioitua oppimista joka tähtää työntekijän ammattitaidon kehittämiseen ja tapahtuu työpaikalla. Työssä oppimisen tarkoituksena on varmistaa joukko-osastojen kannalta tärkeä osaaminen, jota ei opeteta sotilasopetus-

laitoksissa tai muissa yhteiskunnan oppilaitoksissa. Työssä oppiminen ei asian tämän hetken ajankohtaisuudesta huolimatta ole uusi asia vaan osaamisen kehittämisen muoto perinteisen kouluttautumisen rinnalla. Työssä oppimisen tarkoituksena on täydentää koulutusjärjestelmää syventämällä aiemmin opittua tai tuottaa kokonaan uutta osaamista.(HH385; MF18404 Joukko-osastojen järjestämä työssäoppiminen maavoimissa.) Tätä kautta organisaatiot varmistavat oman suorituskyvyn ja henkilöstönsä osaamisen säilymisen, lisäävät työmotivaatiota ja tehokkuutta sekä ylläpitävät ja parantavat työtyytyväisyyttä ja myönteistä työskentelyilmapiiriä (HG233).

Riippuen tavoiteltavasta osaamisesta, voi osaamisen tuottaminen olla tarkoituksenmukaista järjestää joukko-osastossa. Osaamisen tason määrittäminen ja työssä oppiminen saavat alkunsa työyhteisön ja oppijan yhteisistä tarpeista, joita tarkastellaan vuosittain kehittämiskeskustelun yhteydessä. Keskustelun yhteydessä suoritettavan osaamiskartoituksen ja profiilivertailun tavoitteena on tuoda esille mahdollisia osaamisvajeita, joihin voitaisiin vastata myös työssä oppimisen keinoin. (MF18404; HH385) Tärkeänä seikkana osaamiskartoituksen yhteydessä on huomioida, onko tarvittava osaaminen sidottu niin kiinteästi toimintaympäristöön, että sitä ei voi oppia muutoin kuin työtä tekemällä (MF18404).

Oppimiselle asetetun tavoitteen näkökulmasta katsottuna, työssä oppiminen voidaan nähdä koostuvan kolmesta osakokonaisuudesta: työelämästä, luvista ja oikeuksista sekä opinnoista. Työelämän tavoitteena on kehittyä omassa työtehtävässä annettujen tavoitteiden mukaisesti. Kehittää valmiuksia oman sodan ja rauhan ajan tehtävän hoitamiseen liittyen. Lisäksi työssä oppimisella pyritään tukemaan harjaantumista tulevaan tehtävään. Lupien ja oikeuksien saavuttamiseksi on huolehdittava, että opiskelija saa riittävän koulutuksen teoriassa ja käytännössä sekä suorittaa teoria- ja käytännönkokeen. Lisäksi näytön vastaanottajan on laadittava todistus näytön hyväksytystä suorittamisesta ja näytön osasuoritteet on kirjattava ylös. Opintojen osalta työelämässä saavutettu osaaminen on mahdollista tunnustaa osaksi tutkintoa, mikäli osaaminen vastaa opetussuunnitelmaa ja on dokumentoitu täsmällisesti.(MF18404; HH385)

Työssä oppiminen edellyttää sitoutumista työhön sekä työn ohjaajalta että ennen kaikkea työntekijältä, oppijalta itseltään. Oppijalla tulee olla halu ja kyky perehtyä työntekoon sekä itsensä että menetelmien kehittämiseen. Työssä oppimisessa on ensisijaisen tärkeää saada oppija ymmärtämään, että hän ei ole pelkästään työnsä ja oppimisen suorittaja vaan myös sen arvioija. (Järvinen, ym. 2000, 96.) Ongelmaksi työssä oppimiselle muodostuu monesti kiire. Ohjaaja ei kykene, muiden omien tehtävien lomassa paneutua riittävästi ohjattavan tukemiseen, eikä

oppijalle jää aikaa reflektoida omaa työtään yhdessä ohjaajan kanssa. Työssä oppiminen edellyttääkin suurta itseohjautuvuutta, jo työuran alkuvaiheessa.

Teoreettisesta näkökulmasta katsottuna työssä oppiminen puolustusvoimissa näyttäisi tapahtuvan sen mallin mukaan, miten Ojala (1997), Sarala & Sarala (1996) tai Van der Klink (2000) sen kuvaavat tapahtuvan ja poikkeavan hiukan opetushallituksen kuvaamasta työssäoppimisesta. Heidän kuvauksien mukaan oppiminen on ikään kuin sivutuote, joka tulee työtä tehdessä, kun taas opetushallituksen kuvaamassa työssäoppimisessä kyse on siitä, että opinnot määrittävät ne asiat, mitä henkilön tulee oppia työpaikalla. Lisäksi nuoren työntekijän peruskoulutukseen ei nykyjärjestelmissä kuulu ohjattua työharjoittelujaksoa, jolle oppilaitos olisi määrittänyt ajankohdan ja tavoitevaatimukset.

Yhteenvetoa teoriasta. Ennen kuin työssäni siirrytään käytettyjen tutkimusmenetelmien pariin ja empiiriseen osioon, on hyvä koota lyhyt yhteenveto kuvaamistani työssä oppimiseen liittyvistä teorioista. Tarkasteltaessa ja pohdittaessa kuvaamieni valtionhallinnan alaisten laitosten työssä oppimista, on löydettävissä hyvinkin selkeitä yhteisiä tekijöitä ja ongelmakohtia kaikilta aloilta, kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Mitä tulee varsinaiseen ammatinhallintaa ja käytännön tekemiseen, en epäile, ettei eri järjestelmissä olevilla menetelmillä kyettäisi työn mekaanista osaamista siirtämään vanhemmilta nuoremmille mentoroinnin avulla, ja ettei ympäristö itsessään tukisi oppimista. Tyydyttäessä kuitenkin vain pelkän työn teon opettamiseen, on opetuksen kohteena pääasiassa proseduurin omaisia työtehtäviä, jotka on mahdollista suorittaa rutiinina. Keskeisen haasteen tässä muodostaa kuitenkin juuri kasvatuksellisuus ja kyky opettaa ei rutiininomaisten ongelmien ratkaisua sekä, kuinka näitä voidaan tukea, erityisesti käsiteltäessä opettajankoulutusta ja puolustusvoimien kouluttajan tehtävää. Teoriasta löytyy kyllä määritelmiä, kuinka esimerkiksi osaamista pitäisi arvioida, mutta kun arvioinnin ja mittaamisen hetki tulee, kohdistuu arviointi kuitenkin monesti työn tuloksiin. Suoritettaessa arviointia ja arvioitaessa työntekijän kehittymistä kasvatuksellisella alalla, ei pitäisi kiinnittää huomiota niinkään työn tuloksiin suhteessa voimassa olevaan taulukkoon, vaan arvioinnissa pitäisi ottaa huomioon opetettavien lähtötason osaaminen ja arvioida opettajan aikaansaamaa kehittymistä. Koska lähtökohtaisesti sekä opettaja opettajan työssä että kouluttaja kouluttajan työssä ei voi valita itsellään käytössä olevaa ainesta ja aineksen lähtötasoa. Toinen keskeinen asia, minkä teoriasta nostan esille, on, miten aidosti jatkossa aiomme hyväksi lukea käytännön työelämässä hankittua osaamista. Lähtökohtaisesti kaikilla käsittelemilläni aloilla opinnot ovat osa tutkintoa, mikäli puolustusvoimien koulutuksesta ei ajatella vain sotilasammattillisia opintoja. Miten siis varmistaa teoriassa, että tietyissä tilanteissa suoritettut opetusteh-

tävät vastaavat toisessa paikassa suoritettuja tehtäviä. Tehtävän vaativuuteen ja tehtävän suorittamiseen kuluvaan aikaan kun vaikuttavat aina käytössä olevat resurssit ja ennen kaikkea opetuksen kohdejoukkona oleva henkilöstö. Kolmas keskeinen asia minkä teoriasta kokoaisin, on työssä oppimisen moninaiset muodot. Käytettäessä ja sovellettaessa työssä oppimista ja eri opetusmenetelmiä osaamisen saavuttamiseksi on oppijan, ohjaajan ja organisaation aina pohdittava, mitkä ovat parhaat menetelmät osaamisen saavuttamiseksi, osaamisen kehittämiseksi ja mitä itse asiassa oppimisella haluamme tavoitella. Ei siis ole vain yhtä oikeaa tapaa suorittaa työssä oppimista, vaan työssä oppimisen hyöty on nimenomaan sen tilannesidonnaisuudessa ja kokemusten karttumisessa.

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään muutama keskeinen tähän tutkimukseen liittyvä, puolustusvoimien toimintaympäristössä aikaisemmin tehty tutkimus sekä tutkimuksen viitekehyksen avulla muodostetut tutkimuskysymykset. Näiden kautta siirrytään käytetyn tutkimusmenetelmän sekä aineistonkeruun ja -analysoinnin tarkasteluun ja niiden ilmenemiseen tässä tutkimuksessa.

3.1 Aikaisemmat tutkimukset

Kapteeni Henry Lipponen on tehnyt vuonna 2011 pro gradu -työn Tampereen Yliopiston kasvatustieteiden yksikölle, koskien työssä oppimisen ohjausta aliupseerien työssä, työpaikkaohjaajien arvioimana. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja siinä pyrittiin tutkimuksen kohteena olleiden työpaikkaohjaajien (n=6) narratiivisten kertomusten avulla tuomaan esille työssä oppimisen ohjauksen ilmenemismuotoja Hämeen Rykmentissä, näkemyksiä hyvästä työpaikkaohjaajasta ja mahdollisuuksista kehittää työpaikkaohjaajien koulutusta. Tutkimuksen aineistoa täydennettiin ohjattavana olevien aliupseerien (n=2) oppimisprosessistaan kirjoittamalla portfolioilla. Myös tutkijan omat havainnot työtehtäväänsä, Hämeen Rykmentissä Urheilukoulun Kurssi- ja tutkimusosastossa kurssinjohtajana, liittyen toivat tutkimukselle lisäarvoa. Lipposen pro gradu -työn varsinaisena tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia työssä oppimisen ohjaamisesta on saatu. Taustateorian tutkimukselle toimivat erilaiset oppimiskäsitykset: behavioristinen, konstruktivistinen, sosiaalis-konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen. Lipposen (2011) esittämän teoreettisen viitekehyksen mukaan työssä opitaan eksplisiittistä eli näkyvää tietoa, mutta ennen kaikkea implisiittistä eli näkymätöntä hiljaista tietoa. Lipponen (2011) tuo tutkimuksessaan esille, että hiljaisen tiedon siirtäminen aliupseereille on Puolustusvoimissa tavoitteellinen strukturoitu prosessi, jossa korostuu reflektiivinen ajattelu merkittävänä osana uudistavaa toimintaa. Lipposen (2011) tutkimuksen mukaan, työpaikkaohjaajat näkevät työssä oppimisen merkittävänä osana kehitettäessä aliupseerien ammatillista osaamista. Sen keinoin aliupseerit oppivat ammattinsa kannalta tärkeitä taitoja, arvoja ja asenteita, kokeneiden työpaikkaohjaajien tuella, joilla tulee olla myös ohjauksellisia taitoja. Työssä oppimisen ohjaamiseen liittyen Lipponen (2011) painottaa myös esimiehen aloitteellisuutta prosessin käynnistämiseksi

Tutkimukseni otsikosta voi huomata, että aiheeni on lähes sama kuin Lipposen (2011) tutkimuksessa. Tämä antaa vertailupohjaa tutkimukseni tuloksille. Huomioitavaa kuitenkin on, että

näkökulma ja tutkimuskysymykset ovat aseteltu hiukan eri tavoin. Lisäksi tutkimukseni kohdistuu erilaiseen toimintaympäristöön.

Kapteeni Olli Hyypä on tutkinut vuonna 2010 Tampereen Yliopiston kasvatustieteiden laitokselle tekemässään pro gradussa työssäoppimista (huom. yhteenkirjoitettuna) puolustusvoimien kuntotestaajakoulutuksessa. Tutkimus toteutettiin keväällä 2010 tutkimalla kuuden viikon ajalla tapahtunutta ohjattua työssäoppimista ja etäjakson lopussa työpaikkaohjaajien vastaanottamia kuntotestauksen työelämän näyttöjä. Varsinaisena tehtävänä oli selvittää, miten oppijat (n=24) kokivat työssäoppimisen ja työelämän näyttöjen vaikuttavan kuntotestaustaitojen oppimiseen. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus, jossa aineistoa kerättiin opiskelija-analyysillä, ohjatuilla reflektioivilla verkkokeskusteluilla, oppijan oman osaamisen arvioinnilla sekä kirjallisilla työssäoppimisen ja kurssin loppupalautteilla. Tutkimuksen johtopäätöksiä Hyypä (2010) on todennut, että ohjatulla työssäoppimisella ohjattavat saivat pelkästään lähiopetuksella hankittua kuntotestausosaamista syvemmät ja laajemmat valmiudet kuntotestien suorittamiseen. Työssäoppimisen mahdollisiksi ongelmiksi nähtiin työssäoppimisen huono työajan suunnittelu sekä epäonnistuminen valitsemalla ohjaajaksi heikosti motivoitunut työpaikkaohjaaja.

Sotatieteiden maisteri, kapteeni Otto Pekkarinen teki vuonna 2010 ammatillisen opettajankoulutuksen opinnäytetyön, Hämeen ammattikorkeakoululle. Opinnäytetyössään Pekkarinen (2010) tutkii aliupseerien työssä oppimisen kehittämistä. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, tutkijan omien työtehtävien liittyessä työssä oppimiseen. Tavoitteena tutkimuksella oli kehittää Hämeen Rykmentin työssä oppimisjärjestelmän käyttöä ja tuoda uutta tietoa ohjaamisen tilasta ja haasteista rykmentin työssä oppimisen parissa työskentelevien tueksi. Toisena tavoitteena oli kehittää ohjattavien aliupseerien tietoisuutta työssäoppimisesta. Pekkarisen (2010) opinnäytetyössä todetaan, että aliupseerien käsitykset työssä oppimisesta olivat myönteisiä ja heillä on halu kehittää itseään. Aliupseerien mielestä työssä oppimista edistäviä tekijöitä ovat kokeneemman henkilön antama ohjaus, mahdollisuus kokeilla itse käytännössä, hyvä työilmapiiri ja oma aktiivisuus.

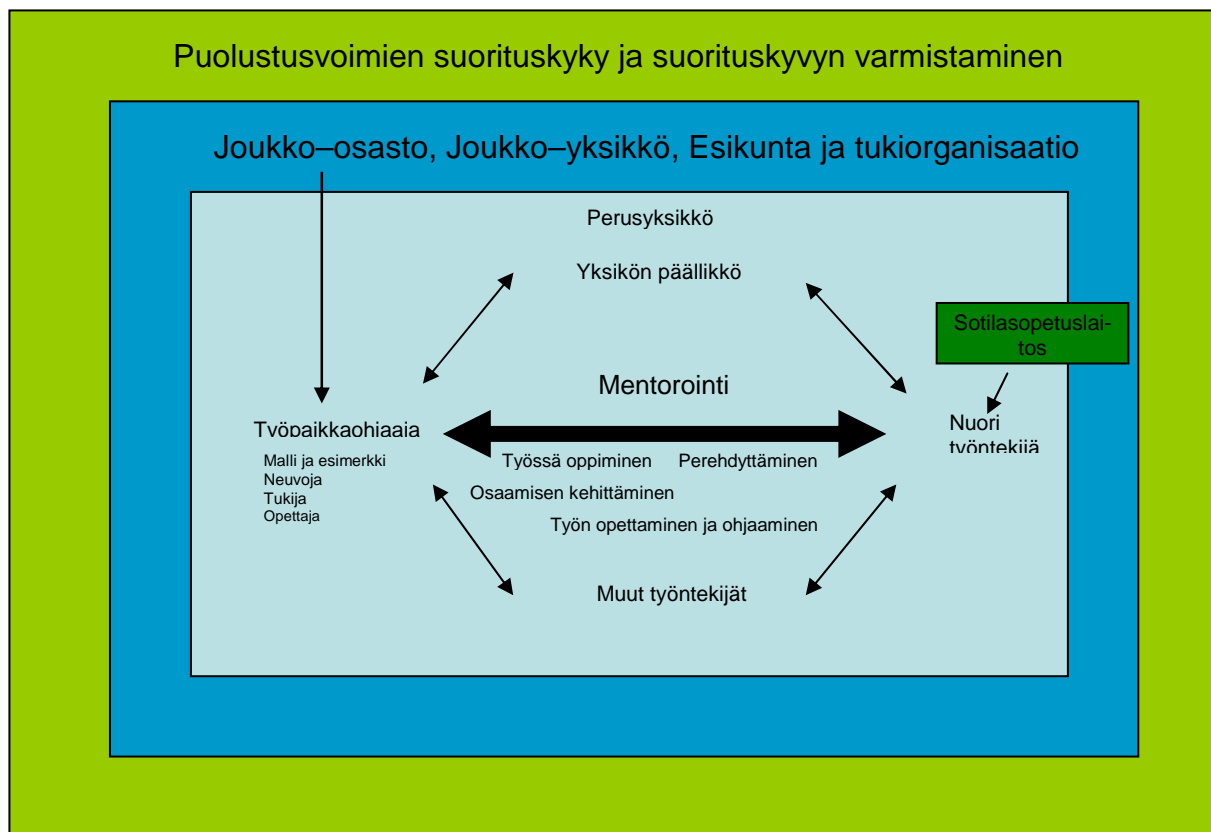
Yllä kuvattujen tutkimusten kanssa samanlaisiin tuloksiin päätyi myös kadetti Qvist vuonna 2009, tutkiessaan pro gradussaan työssä oppimista sekä hiljaisen tiedon siirtymistä työpaikoilla. Tutkimus oli laadullinen ja tutkimuksen kyselyyn vastasi Ilmasotakoulun henkilökunta (n=40). Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille Ilmasotakoulun henkilökunnan näkemys työssä oppimisesta ja hiljaisen tiedon siirtymisestä. Tutkimuksessaan Qvist (2009) toteaa, että

työssä oppimisen tärkeimmäksi tekijäksi koettiin sosiaalinen vuorovaikutus. Työntekijät oppivat parhaiten tekemällä omaa työtään, samalla jonkun toimiessa heille mentorina. Mentoroinnin ja hyvän perehdyttämisen avulla hiljaista tietoa saadaan parhaiten siirrettyä uudelle sukupolvelle. Haasteeksi tällaiselle toiminnalle ilmeni ajan puute ja Puolustusvoimissa tehtävien vaihtoon käytössä oleva lyhyt aikajänne.

Edellä olevasta käy hyvin ilmi että työssä oppimista ja työssäoppimista on tutkittu jonkin verran Puolustusvoimissa. Huomattavaa kuitenkin on, että mainitut tutkimukset keskittyvät Hämeen Rykmenttiin tai ilmavoimien tekniselle alalle. Oman lisänsä suoritettuihin tutkimukseen tuo, esimerkiksi Esiupseerikurssi 63:llä laaditut, ryhmitöinä toteutetut kenttätutkimukset. Kyseisellä kurssilla osaamisen kehittämiseen liittyviä tutkimuksia on tehty kuusi kappaletta. Kolme kappaletta tutkimuksista keskittyi tarkastelemaan ammattialiupeeriston osaamisen kehittämistä, kohteina olivat Satakunnan Lennosto, Hämeen Rykmentti ja Viestirykmentti. Toiset kolme tutkimusta tarkasteli osaamisen johtamista ja sen kehittämistä. Toista kaksi keskittyi tarkastelemaan osaamisen johtamista aliupseerien näkökulmasta, kohteina Karjalan Lennoston johtokeskusalan ja lentotekninen aliupseeristo sekä Ilmasotakoulun koulutuspataljoonan aliupseeristo. Yhden työn kohteena oli lennonjohtajien osaamisen johtaminen hävittäjälento-laivue 41:ssä. Tutkimuksissa käytetyt menetelmät ovat olleet pääasiassa laadullisia ja aineistoa on kerätty asiakirjoista ja oppaista sekä varsinaisen empiirinen osa on toteutettu teema-haastattelulla. Joissakin tutkimuksissa aineistoa on täydennetty avoimilla lomakehaastatteluil-la. Tutkimusten keskeisimmät johtopäätökset yhtyvät aiemmin esitettyihin. Merkittävänä seikkana kaikissa johtopäätöksissä on näkemys siitä, että nykyisen järjestelmän tarkoituksena on tuottaa aktiivisia itseohjautuvia kouluttajia, mutta varsinkin työurana alussa nuoret koulut-tajat tarvitsevat jonkun joka on opastamassa työhön.

3.2 Viitekehys ja tutkimustehtävät

Työpaikkaohjaajan roolin tarkastelu tapahtuu viitekehyksen (kuvio 1) mukaisesti. Siinä ilmenee työpaikkaohjaajan sijoittuminen suhteessa ohjattavaan, näkökulma aiheeseen ja keskeisimmät käsitteet.



Kuvio 2. Tutkimuksen viitekehys

Useissa tutkimuksen tekoa käsittelevissä oppaissa on perinteisesti korostettu, että tutkimuksen tavoitteet ja ongelmat pitäisi pohtia ja muotoilla selkeästi ennen kuin aloitetaan varsinainen aineistonkeruu. Tämä johdonmukainen ohje ei kuitenkaan aina täysin sovellu laadullisen tutkimuksen laatimiseen, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi, aineiston keruu, analysointi ja raportointi nivoutuvat lähes poikkeuksetta toisiinsa. Omassa tutkimuksessani noudatin näitä molempia ohjeita siten, että varsinainen tutkimuksen pääongelma pysyi muuttumattomana tutkimuksen ajan, mutta alaongelmat muuttivat hieman muotoaan, samoin muuttui tutkimukseni näkökulma. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella ohjattavia, eli uusia työntekijöitä, miten he näkevät työpaikkaohjaajien onnistuneen tukemaan heitä osaamisen hankkimisessa ja kehittämisessä. Uskoin kuitenkin heidän näkemyksen olevan tutkimustani ajatellen liian suppea, niinpä kohde vaihtuikin perusyksikön päälliköihin ja varapäälliköihin. Tut-

kimustyöni pohjaksi olen luonut kuvion 1 mukaisen viitekehyksen. Viitekehyksen pohjalta olen jakanut henkilökunnan käsitykset työpaikkaohjaajista neljään osaan.

Maavoimien Esikunta on ohjeistanut ohjeella MF 18404 – Joukko-osastojen järjestämä työssä oppiminen maavoimissa, työssä oppimisen periaatteita ja vastuita joukko-osastoille. Maavoimien Esikunnan ohjeen pohjalta joukko-osastot ovat laatineet omat yksityiskohtaiset suunnitelmat työssä oppimisesta, oppimisen ohjaamisesta ja oppimisen vastuualueista. Tähän liittyen tutkimuksen pääongelmana selvitetään, mikä on työpaikkaohjaajan rooli nuoren työntekijän työssä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä toisin sanoen, mitä työpaikkaohjaaja tekee.

Ensimmäisenä alaongelmana selvitetään, miten työpaikkaohjaaja parhaiten omalla toiminnallaan kykenee tukemaan nuoren työntekijän kehittymistä. Tarkoituksena on siis selvittää, mitä mentorilta ja ohjaukselta odotetaan sekä, miten odotuksiin vastaaminen ilmenee nuoren työntekijän ohjaamisessa, eikä pelkästään sitä, millaisia tavoitteita ja tehtäviä ohjaaja nuorelle työntekijälle antaa. Lisäksi nuoren työntekijän kehittämiseen liittyen tarkastellaan, kuinka mentorointi ja työpaikkaohjaajan rooli näkyy koko työyhteisön kehittäjänä. Toisin sanoen koetaanko perusyksikössä työpaikkaohjaajan rooli yleensä tarpeellisena, vai olisiko parempi suunnata työpaikkaohjaamiseen keskittyvien henkilöiden työpanos suoraan varusmieskoulutukseen

Toisena alatehtävänä tuodaan ilmi, minkälaisia ammatillisia valmiuksia ja henkilökohtaisia ominaisuuksia työpaikkaohjaajalta vaaditaan. Taustalla ajatus siitä, että yleensä henkilökunnan ohjaaminen ja kouluttaminen koetaan vaativammaksi kuin varusmiesten kouluttaminen. Monissa tapauksissa kuitenkin vaativimpiin ja kokemusta vaativiin tehtäviin sijoitetaan pian eläköityvää henkilöstöä. Tämänkaltaisen henkilöstön käyttö ei mahdollista tieto-aidon siirtymistä katkeamatta tuleville sukupolville. Tähän liittyen kolmantena alakysymyksenä selvitetään, mitkä ovat ohjaamisen keskeisimmät haasteet ja ongelmat tällä hetkellä.

Tutkimuksessa pyritään edellisten kuvausten perusteella vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

Pääkysymys:

Mikä on työpaikkaohjaajan rooli nuoren työntekijän työssä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä (Mitä työpaikkaohjaaja tekee)?

Alakysymykset:

Miten työpaikkaohjaaja voi omalla toiminnallaan tukea parhaiten nuoren työntekijän kehittymistä?

- Mitä työpaikkaohjaajalta odotetaan?
- Miten mentorointi ohjaamisessa ilmenee?
- Miten mentorointi ja työpaikkaohjaajan rooli näkyy tätä kautta koko työyhteisön kehittäjänä?

Minkälainen on hyvä työpaikkaohjaaja ja millaisia ominaisuuksia hyvältä työssäohjaajalta vaaditaan?

- Millaiset ammatilliset ja oikeudelliset valmiudet työpaikkaohjaajan olisi hyvä omata?
- Millaiset henkilökohtaiset valmiudet olisi hyvä omata?
- Miten työpaikkaohjaajien roolia ja koulutusta voisi kehittää?

Mitkä ovat ohjaamisen keskeisimmät haasteet ja ongelmat?

3.3 Rajaukset

Aikaisempien tutkimusten ja mainitsemieni raporttien perusteella, olen rajannut tutkielmani kohderyhmän siten, että tarkoituksena on saada havaintoja nuorten työntekijöiden esimiehiltä, yksiköiden päälliköiltä ja joukkoyksiköiden esikunnan henkilöiltä, kuinka he näkevät työpaikkaohjaajan kykenevän tukemaan nuoren työntekijän osaamisen kehittymistä.

Tutkimuksessani tutkitaan näkemyksiä perusyksiköiden työntekijöiden työpaikkaohjaajista, rauhan ajan kouluttajatehtäviin liittyen. Tutkimus on rajattu koskemaan perusyksiköiden työpaikkaohjaajia, koska esimerkiksi suuri osa uusista aliupseereista sijoitetaan sotilasuransa alkuvaiheessa nimenomaan rauhan ajan perusyksikköön ja ensimmäisenä tehtävänä on yleensä toimiminen joukkueen kouluttajana tai joukkueen nuorempana kouluttajana. Toisekseen tutkimukseni on rajattu koskemaan kahta joukkoyksikköä, Pohjois-Karjalan Prikaatiin kuuluvaa Karjalan Jääkäripataljoonaa (KARJP) ja Kainuun Prikaatiin kuuluvaa Kainuun Tykistörykmenttiä(KAITR). Perusteena rajaukselle on käynnissä oleva puolustusvoimauudistus, jonka seurauksena Pohjois-Karjalan Prikaati lakkautetaan vuoden 2013 loppuun. Keskittyessäni pelkästään havaintoihin Pohjois-Karjalan Prikaatista, saattaisi tutkimuksestani tulla kuva, että kyseessä on vain lakkautettavan joukko-osaston henkilöstön näkemyksiä. Toisena perusteena

rajaukselle näihin kahteen joukkoyksikköön on, että Pohjois-Karjalan Prikaatissa on nimetty yksikkökohtaiset työpaikkaohjaajat syksyllä 2011, kun Kainuun tykistörykmentissä työpaikkaohjaaminen on ollut käytännön tasolla pidempään käytössä.

Lisäksi aihetta rajatessani tein alustavan selvityksen ja sen mukaan oli olemassa eroja näiden kahden joukon osalta siten, että KARJP:ssa on nimetty yksikkökohtaiset työpaikkaohjaajat kun taas KAITR:ssä ohjaaminen tapahtuu joukkoyksikkö tasalla. Tämänkaltaisen asettelun kautta uskon saavuttavani myös näkemyksiä siitä, millä tasalla työpaikkaohjausta yleensä tarvitaan, ja onko esimerkiksi vaara, että ohjattava samaistuu liiaksi ohjaajaansa, jos he työskentelevät liian lähekkäin.

Perusyksikön päälliköt ovat tarkasteltavana olevan ryhmän kohteena, koska he kuitenkin määrittävät perusyksiköiden työntekijöille työsuoritukset joista työntekijän pitää suoriutua. Toiseksi päälliköt ovat edelleen vastuussa omalta osaltaan yksikön henkilöstönsä täydennyskoulutuksessa ja tehtävänkuvauksista sekä suoritusarvioinneista. Päälliköiden tehtävänä on määrittää, tarvitseeko työntekijä kehityskeskustelussa sovittua kehityssuunnitelmaa yksityiskohtaisempaa suunnitelmaa eli työssä oppimisen suunnitelmaa.

3.4 Tutkimusmenetelmä; Laadullinen monitapaustutkimus

Käytän tutkimuksessani pääasiassa laadullisia tutkimusmenetelmiä. Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuvata tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaukseksi, jossa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti (<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>). Valinta laadullisten menetelmien käyttöön on perusteltua, koska en tutki ihmistä biologisena tai fysiologisena ilmiönä tai en pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrin ikään kuin samaistumaan tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kanssa samaan maailmaan. Pyrin selvittämään millaisia merkityksiä he antavat tutkimukseni tapahtumille ja tutkittavalle ilmiölle. (Varto 1992, 14.) Lisäksi valintani laadullisten menetelmien käyttöön tuki Metsämuurosen (2006, 88) antamat neljä perustetta milloin tutkimuksen tekemiseen on syytä käyttää laadullista tutkimusotetta:

1. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisesta rakenteesta eikä niiden yleisluonteesta ja jakaantumisesta.
2. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista tiettyissä tapahtumissa.

3. Tutkimuksessa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voi järjestää kokeeksi tai joissa ei voida hallita ja kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä.
4. Tutkimuksessa halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeiden avulla.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista ympäristössä, jossa eri tapahtumat vaikuttavat samanaikaisesti toisiinsa ja niiden väliltä löytyy monenlaisia suhteita. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä piirteenä voidaan kuvata sitä, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa suositetaan ihmistä tiedonkeruun välineenä ja tutkija luottaa luonnollisissa tilanteissa tehtyihin havaintoihin ja käytyihin keskusteluihin enemmän kuin lomakkeella kerättyyn tietoon. Tämä ei kuitenkaan pois sulje sitä, ettei lomakkeita ja testejä voitaisi käyttää apuna täydennettäessä tutkimuksesta saatavaa tietoa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152–155.)

Perusajatus laadullisessa tutkimuksessa pohjautuu aristoteeliseen tieteenfilosofiaan: yksityisessä toistuu yleinen. Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tuloksia ja tehdä päätelmiä yleistävyyttä ajatellen, vallitsee tutkimuksessa kuitenkin uskomus, että tutkittaessa yksityistä tarkasti saadaan näkyviin se, mikä toistuu tarkasteltaessa kohdetta yleisemmällä tasolla. Vaikka laadullisissa tutkimuksissa suositellaankin käytettävän ihmistä tiedonkeruun välineenä, niin kerättiinpä aineisto sitten lomakehaastatteluna tai teemahaastatteluna tai molemilla menetelmillä, on nähtävissä, että kaikki laadulliset tutkimukset ovat tietyllä tapaa tapaustutkimuksia. Niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä yleistäviä päätelmiä samoin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tämän perusteella on tärkeää, että analysointia varten kerätty aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. (Eskola & Suoranta 1998 13–15; Metsämuuronen 2006, 92; Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11.)

Miksi kaikki laadullinen tutkimus ei sitten kuitenkaan ole tapaustutkimusta ja mikä tekee omasta tutkimuksestani monitapaustutkimuksen, vaikka kaikissa empiirisissä tutkimuksissa käsitellään tapauksia. Tutkin Pro gradussani henkilökunnan näkemyksiä ja kokemuksia perusyksiköiden nuorten työntekijöiden työpaikkaohjaajista osana nuorten työntekijöiden osaamisen kehittämistä, kahdessa eri joukkoyksikössä ja niiden alaisuudessa toimivissa useissa eri perusyksikössä. Tapaustutkimuksessa tapaus ymmärretään toisin kuin esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa, missä tapaus on tilastollinen yksikkö. Tapaustutkimuksessa tarkastelun kohteena on useimmiten ilmiö tai tapahtumakulku (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Tapaustutkimuksessa (case study research) keskeistä on tutkittava tapaus tai tapaukset, joiden

määrittelylle tutkimusongelma ja -asetelma sekä aineistojen analyysit perustuvat (Hirsijärvi, ym. 2005; Eriksson, P & Koistinen, K 2005, 1). Tapaustutkimuksessa tutkitaan siis jotain yksittäistä tapahtumaa, rajattua kokonaisuutta tai yksilöä käyttämällä monipuolisia eri menetelmin hankittua tietoa. Tutkimuksen kohteena olleesta tapauksesta pyritään tuottamaan perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus. (Laine, ym. 2007, 9.) Omassa tutkimuksessani tämä ilmiö on ohjaajien ja ohjattavien välinen vuorovaikutussuhde.

Tapaustutkimusta voidaan myös kritisoida, esimerkiksi jo nimen ”tapaustutkimus” perusteella edustettavuuden puutteesta ja tapaustutkimukselle voi esittää kysymyksen: ”*mitä voimme oppia yhdestä tapauksesta?*” (Metsämuuronen 2006, 91.) Robert E. Staken (2000, 236) mukaan kysymys on siitä, että halutaan optimoida yhden tapauksen ymmärtäminen mieluummin kuin sen yleistäminen. (ks. myös Syrjälä & Numminen 1988, 175.) Kyseessä on siis oppimista kyseisestä tapauksesta. Tutkittaessa esimerkiksi huolellisesti ajankohtaista koulukiusaamista tapaustutkimuksellisen analysoinnin periaattein, kertoisi se varmasti ilmiöstä myös laajemmin, sillä tuskin kiusaaminen on omanlaistaan joka ikisessä oppilaitoksessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 195.) Edustettavuuden puutteen vähentämiseksi olen tutkimuksessani kohdistanut tutkittavana olevan tapauksen kahteen joukkoyksikköön, useaan eri perusyksikköön ja sitä kautta useaan ohjaussuhteeseen. Tämän vuoksi tutkimusstrategiaani voidaan kutsua ”monitapaustutkimukseksi” joka koostuu sekä lomake- että teemahaastatteluista. Tällaisen niin sanotun ”monitapaustutkimuksen” tarkoituksena on tuoda tutkimukselle muutakin kuin teoreettista yleistettävyyttä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191).

Toinen keskeinen kritiikki tapaustutkimuksessa kohdistuu sen puutteelliseen kurinalaisuuteen aineistoa kerättäessä ja analysoitaessa. Tähän liittyy helposti näkemys tutkijan ja hänen tietolähteidensä subjektiivisuudesta ja subjektiivisuuden vaikutuksista tutkimukseen. Sen takia tapaustutkimuksessa tulee tehdä näkyväksi koko tutkimusprosessi, johon tutkimus liittyy. Tällöin raportin lukijan on mahdollista saada selville, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty. Samalla lukija voi myös arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191.)

Kaiken kaikkiaan tapaustutkimukselle on vaikea löytää yhtä yksittäistä määritelmää. Eikä tapaustutkimus ole menetelmä, vaan ennemminkin lähestymistapa, näkökulma tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Yleistämisen tavoittelun sijaan merkittävää tapaustutkimuk-

sessä on yhden tapauksen ymmärtäminen. Teoreettisen yleistämisen ajatus tapaustutkimuksessa perustuu siihen, että tutkimuksen kohteeksi valitulla ilmiöllä on yleinen merkitys. Tapaustutkimukset ovat ”askel toimintaan”, jolloin voidaan edetä yksityistä yleiseen, koska puhuminen tapauksesta jonkin ilmiön heijastumana edellyttää ainakin jonkinlaisia teoreettisia esioletuksia. Lisäksi tapaustutkimuksen raportointi on mahdollista tehdä kansantajuisesti ja siinä on mahdollista välttää tieteellisille tutkimuksille tyypillistä tiedeslangia. (Metsämuuronen 2006, 91; Cohen & Mannion 1994, 123; Laine, ym. 2007, 10.)

3.5 Tiedonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa on vaikea erottaa toisistaan selkeästi tiedonkeruun ja aineiston analysointivaihetta, koska alustavaa tulkintaa aineistosta joudutaan tekemään jo aineistoa koottaessa. Lisäksi aineiston keruun yhteydessä suorittu analyysi, ohjaa mahdollisesti aineistonkeruun jatkoa ja rajaa kohdejoukkoa sekä toisinaan jopa tehtävänasettelua. (Hakala 2010, 18.) Tämän seikan huomioiden tutkimuksessani tietoa kerättiin kaksivaiheisesti ja kahdella eri menetelmällä. Ensimmäisessä vaiheessa, touko–kesäkuussa 2012 tietoa kerättiin avoimella lomakehaastattelulla, joka on liitteessä 2. Lomakehaastattelu mielletään usein sopivan parhaiten sellaisiin tutkimuksiin, joissa on tarkoitus käsitellä aineistoa tilastollisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Huolimatta edellä mainitusta näkökulmasta, päätin kuitenkin käyttää kyseistä menetelmää laatien haastatteluun kysymyksiä, joiden vastauksia pystyin jälkikäteen luokittelemaan. Lisäksi lomakehaastattelun tarkoituksena oli kerätä aineistoa tulosten yleistämiseksi ja ennen kaikkea ideoiden herättämiseksi toisen vaiheen teemahaastattelua varten. Vastauksia lomakehaastatteluun sain kuudelta ($n=6$) eri henkilöltä, mikä vastasi hyvin alun perin tavoittelemaani määrää ja ilokseni huomasin myös sen vakavuuden, vastausten hyvästä laadusta päätellen, millä tavoin henkilöt olivat paneutuneet lähettämään kyselyyn.

Toisen vaiheen tiedonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani teemahaastattelua. Olin laatinut valmiiksi teemahaastattelupohjan, jota päivitin lomakehaastattelujen analysoinnin jälkeen ja teemahaastattelut suoritin heinä–elokuussa 2012. Haastatteluiden kohteena oli viisi ($n=5$) henkilöä. Sovin haastatteluajankohdan valitsemieni henkilöiden kanssa, muutamaa päivää aiemmin ennen kuin pidin haastattelun. Näin haastateltaville jäi vielä hiukan aikaa valmistautua haastatteluun ja perehtyä tutkimukseni aiheeseen. Haastattelin haastateltavat heidän omalla työpisteellään ja niiden kesto vaihteli 20 minuutista 45 minuuttiin. Teemahaastatteluja suorittaessa pyrin huomiomaan Hakalan (2010, 18) esittämän näkökulman siitä, että laadullisessa tutkimuksessa on vaikea erottaa toisistaan tiedonkeruun ja aineiston analysoinnin vaihei-

ta siten, että haastattelin haastateltavat eri päivinä. Näin pystyin haastatteluiden jälkeen päivittämään suorittamaan pikaisen analysoinnin aineistosta. Tämä auttoi minua tutkimuksen edetessä kehittämään haastatteluani siten, että tulevaisuudessa haastatteluissa sain tietoa aiheista ja teemoista, joista aineistoa oli kertynyt vähän tai vastaavasti sain edelleen vahvistusta aikaisemmissa haastatteluissa esille tulleisiin näkemyksiin.

Teemahaastattelua laatiessani ja haastatteluita pitäessäni pyrin pitämään mielessäni muutaman teemahaastattelua koskevan ohjeen. Ensimmäkin Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) kuvauksen teemahaastattelun keskustelun omaisesta tilanteesta, jossa käydään läpi tutkijan etukäteen suunnittelemaat teemat, pitäen kuitenkin niiden käsittelyjärjestys vapaana. Toisekseen, että haastattelun tulee tähdätä informaation lisäämiseen ja keräämiseen, kun taas keskustelulla haastateltavan kanssa saattaisi olla pelkkä yhdessäolomerkitys (Hirsijärvi & Hurme 1993, 25). Ohjeita noudattamalla, teemahaastatteluistani tuli eri henkilöiden kanssa hiukan erilaisia ja kaikkien haastateltavien henkilöiden kanssa ei puhuttu kaikista asioista samassa laajuudessa, vaikka aloitinkin kaikkien kanssa haastattelut samalla kysymyksellä. Kolmantena ohjeena haastatteluista laatiessa mielessäni oli Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) ohje tutkijan aihepiiriin perehtymisestä ja haastateltavien tilanteen tuntemisesta. Tämän näkökulman tutkimuksessani huomioin, ensimmäkin perehtymällä tutkimukseni aihepiiristä kertovaan kirjallisuuteen sekä puolustusvoimien käskyihin ja ohjeisiin, ja toisekseen suuntaamalla teemahaastattelut joukkoyksikköön, jossa itse palvelen.

Tiedonkeruuvaiheessa ja haastatteluista tehdessäni pidin mielessäni myös laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyteen ja kylläisyyteen liittyvän saturaatio-käsitteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija alkaa kerätä aineistoa, päättämättä etukäteen tutkittavien tapausten lukumäärää. Järkevää on siis ajatella, että aineistoa on riittävästi ja se on kylläinen, kun uudet haastattelut eivät tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Saturaatioperiaatteeseen liittyy myös haasteita. Ensimmäkin tutkimuksen aikana tutkijan voi olla vaikea havaita, milloin tutkittavat kohteet eivät tuota uutta tietoa. Toisekseen tutkijasta itsestään riippuu, kuinka paljon aineistoa kerätessään ja analysoidessaan voi löytää uusia näkökulmia. (Hirsijärvi, ym. 2005, 151–157; Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Aineiston riittävyden ja kylläisyyden määrittämisessä minua auttoi erityisesti se, että keräsin tietoa kahdella eri menetelmällä, ja jaoin vielä teemahaastattelut eri päiville.

3.6 Aineiston analysointi

Todellisen elämän kuvaamiseksi laadullisessa tutkimuksessa suositellaan käyttämään induktiivista eli aineistolähtöistä analyysia. Pelkistetyimmillään tämä tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Tällöin on tärkeää pohtia aineiston rajausta siten, että analysointi voidaan toteuttaa mielekkäästi, koska laadullisen tutkimuksen kriteerinä ei ole koskaan kootun datan määrä vaan ennemminkin analyysin kelvollisuus. Tähän perustuen aineiston keräämiseksi tutkimuksen kohdejoukko tulee valita tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotokseen perustuen ja tutkimuksen tulee perustua suhteellisen pienen tapausmäärään. (Hirsijärvi, ym. 2005, 151–157; Eskola & Suoranta 1998, 19, 61; Hakala 2010, 19.) Tämän seikan tutkimuksessani olen huomionut pitämällä haastateltavien määrän ($n=11$) kohtuullisen pienenä, mutta olen kuitenkin, aineiston kattavuuden vuoksi, valinnut heidät kahdesta eri joukkoyksiköstä ja useista eri perusyksiköistä.

Aineistolähtöisessä analyysissä pääpaino on aineistossa, analyysiyksiköt muodostetaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman mukaisesti. Avainajatuksena on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, joihin kerätty aineisto pyritään sovitamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Aineistolähtöiseen analyysiin liittyy myös käsitys induktiivisesta päättelystä ja hypoteesittomuudesta. Induktiivisella päättelyllä tarkoitetaan etenemistä yksittäisistä havainnoista kohti yleistettävyyttä. Hypoteesittomuus laadullisessa tutkimuksessa taas tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta ja tutkimuksen tuloksista. Induktiivisen lähestymistavan ja hypoteesittomuuden lähtökohtana ei siis ole teorian testaaminen, vaan aineiston koosta riippumatta tutkijan tavoitteena on löytää ja paljastaa odottamattomia seikkoja aineiston monipuolisella ja yksityiskohtaisella tarkastelulla. (Hirsijärvi, ym. 2005, 151–157; Eskola & Suoranta 1998, 19; Hakala 2010, 21.) Toisin sanoen aikaisemmillä havainnoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Vaihtoehtona aineistolähtöiselle analyysille voidaan käyttää joko teorialähtöistä tai teoriasidonnaista analyysia. Näiden eri analysointi menetelmien erona toisiinsa on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiksi luotuun teoreettiseen viitekehykseen.

Teorialähtöinen analyysi on hyvin perinteinen luonnontieteellisissä tutkimuksissa käytetty analyysimalli. Teorialähtöisestä analyysistä on kyse silloin, kun tutkimusaineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Aineiston analyysia ohjaavaa valmista mallia tai teoriaa testataan uudessa yhteydessä. Teorialähtöisessä ana-

lyysissa päättelyn logiikka yhdistetään deduktiiviseen päättelyyn. Tutkimuksen teoreettisessa osassa on muodostettu valmiiksi esimerkiksi analyysiyksiköt, joihin hankittu aineisto pyritään suhteuttamaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99–100.)

Puhdas aineistolähtöisyys analyysia laatiessa vaatii tutkijalta itsekuria aineistossa pysyttelemisessä ja aikaisempien teorioiden poissulkemisessa, ja on näin ollen lähes mahdotonta toteuttaa. On myös huomioitava, että ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi tarkastella ja ymmärtää. Taustalla vallitseekin ajatus siitä, että käytetyt käsitteet, tutkimusmenetelmät, tutkimusasetelma ja lukutapa ovat riippuvaisia tutkijan omista lähtökohdista, ja ovat tutkijan asettamia, ja vaikuttavat aina tuloksiin. Näin ollen ajatus itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97; Eskola & Suoranta 1998, 19; Varto 1992, 63.) Tämä näkemys ohjaakin tutkijan usein käyttämään teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa analyysia, jota myös omassa tutkimuksessani käytin.

Teoriasidonnaisen analyysin voidaan ajatella sijaitsevan jossain teoria- ja aineistolähtöisen analyysin välimaastossa. Teoriasidonnaisessa analyysissa aineiston analyysi ei pohjaudu suoraan johonkin teoriaan, mutta siihen on olemassa tiettyjä teoreettisia kytkentöjä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Perusajatuksena vallitsee käsitys, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia, kun havaintojen teko perustuu johonkin johtoajatukseen (Grönfors 1982, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, mukaan). Aikaisemman tiedon merkitys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatuksia aukova. Teoriasidonnaiseen analyysiin liitetään myös käsitys abduktiivisen päättelyn logiikasta. Ajatteluprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja aikaisemmasta teoriasta tuodut valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa pakolla tai luovasti synnyttääkseen mahdollisesti jotain uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99) Omassa tutkimuksessani toimintaani varmasti ohjasi omat useamman vuoden kokemukseni toisesta tutkimukseni kohteesta olleesta joukkoyksiköstä ja sen toimintaympäristöstä.

Sen lisäksi että analyysini on teoriasidonnaista, käytin varsinaisena analysointimenetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen lisäksi, että sisällönanalyysia pidetään yksittäisenä metodina, sitä voidaan pitää myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Mikäli sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuulujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena viitekehyksenä, voidaan sanoa, että

useat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tietyllä tapaa sisällönanalyysiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna, sisällönanalyysia ei myöskään voi pitää ainoastaan laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia diskurssianalyysin tai historiallisen analyysin tapaan. Toisistaan nämä menetelmät poikkeavat siten, että historiallisen analyysin tarkoituksena on tarjota menneisyydestä kokonaiskuva ja kuvata historian tapahtumia niin kuin ne todellisuudessa tapahtuivat. Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi tarkastelevat laadullisen tutkimuksena historiasta löytyviä inhimillisiä merkityksiä. Toisistaan nämä kaksi menetelmää eroavat vielä siten, että sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106)

Sisällönanalyysissa tarkastellaan valmiita tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja, kuten esimerkiksi haastatteluja, päiväkirjoja tai artikkeleita. Kerättyä aineistoa tarkastellaan sisällönanalyysin mukaisesti eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksessani tutkittavat tekstit olivat lomakehaastatteluita (n=6) ja litteroituja haastatteluita (n=5). Sisällönanalyysin avulla pyrin muodostamaan tutkimuksessani tutkittavasta ilmiöstä tiiviin kuvauksen, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin sekä aiheeseen liittyviin aikaisempiin tutkimustuloksiin.

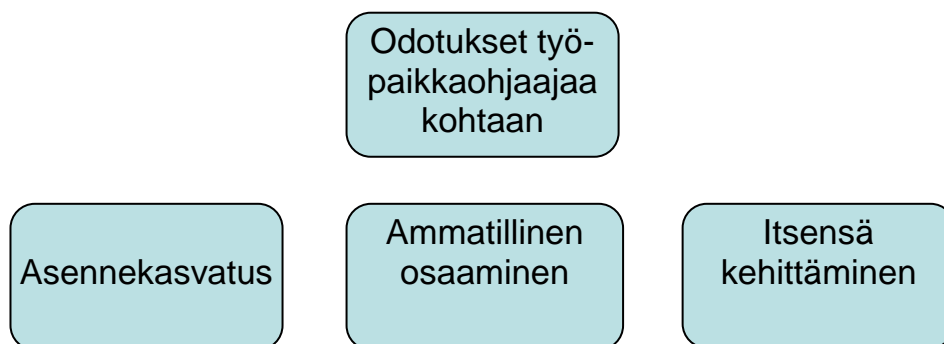
Sisällönanalyysiin kohdistetaan myös kritiikkiä. Grönfors (1982, Tuomen & Sarajärven 2002, 105 mukaan) kuvaa, että sisällönanalyysilla kerätty aineisto saadaan kuitenkin vain järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Analyysilla pyritään luomaan selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voitaisiin tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Hämäläinen 1987, Tuomen & Sarajärven 2002, 110 mukaan). Tutkijan hyvin kuvaama analyysi ja selkeästi järjestetty aineisto eivät kuitenkaan itsessään ole vielä mielekkäitä johtopäätöksiä tai tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Näkemyksen tiedostaen pyrin tutkimuksessani keskittymään johtopäätösten ja pohdinnan hyvään laatuun. Pyrin vastaamaan kritiikkiin myös siten, että pyörittelin ja analysoin aineistoa useita kertoja, vaikka pääosin analysoin aineiston elo–syyskuussa 2012. Pyrin kuitenkin tutkimukseni lopullisen kirjoitusprosessin ajan palaamaan keräämääni aineistoon, etsien sieltä eroja ja yhtäläisyyksiä, ja miettien voisiko aineiston järjestellä vielä selkeämmin.

4 NÄKEMYKSIÄ TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUKSESTA

Tässä luvussa esittelen haastatteluvastausten perusteella muodostetut kategoriat ja tutkimustulokset. Teemahaastattelulla saadut tulokset on jaettu neljään kategoriaan, jotka ovat: ”**odotukset työpaikkaohjaaja kohtaan**” (luku 4.1), ”**ohjaamisen ilmeneminen**” (luku 4.2) ”**hyvä työpaikkaohjaaja**” (luku 4.3) ja ”**ohjaamisen kipupisteet ja kehittäminen**”(luku 4.4).

4.1 Odotukset työpaikkaohjaaja kohtaan

Teemahaastattelun ensimmäisenä tarkoituksena oli selvittää, millaisia odotuksia henkilökunnalla on perusyksiköiden työpaikkaohjaajien toimintaa kohtaan. Haastateltavilta pyrittiin saamaan vastauksia siihen, mitä asioita he pitivät erityisen tärkeinä, joita työpaikkaohjaajien tulisi opettaa uusille työntekijöille. Vastaukset tärkeimmistä opetettavista asioista ja odotuksista työpaikkaohjaajaa kohtaan jakautuivat kolmeen kategoriaan. Näistä kolmesta kategoriasta muodostuvaa kokonaisuutta voidaan pitää tietyllä tapaa uuden työntekijä laajana perehdytyksenä sotilaan ammattiin, eikä pelkästään perusyksikön kouluttajan tehtävään. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Kategoriat tärkeimmistä opetettavista asioista

4.1.1 Asennekasvatus

Lähes kaikki vastaajat korostivat asennekasvatuksen merkitystä työhön tuloon liittyvään perehdyttämiseen liittyen. Perehdyttämisen tavoitteena on sitouttaa henkilö tehtäväänsä ja työyhteisöönsä siten, että hän kykenee tekemään työtehtävänsä sekä kykenee käyttämään työssään tarvitsemiaan työskentelymenetelmiä ja työvälineitä. Perehdyttäminen ei siis ole ainoastaan tervetulleeksi toivottamista, vaan sen avulla työntekijöistä tulee työyhteisön jäseniä. Kyseessä on tärkeä prosessi, johon myös työntekijä itse osallistuu aktiivisesti, kehittäen uuden tai muut-

tuneen työtehtävän vaatimaa henkilökohtaista osaamista ja mahdollistaen jouhevan käynnistymisen myöhemmälle työssä oppimiselle. (HH863 PKARPROHJE Henkilöstöala 001 – PKARPRHENKOS Perehtyminen ja perehdyttäminen Pohjois-Karjalan Prikaatissa.) Tähän yllä kuvattuun liittyen Robbins (2002) Huangin (2006, 8–9 mukaan) toteaa, että mitä enemmän aikaa ja vaivaa käyttää, auttaakseen uutta työntekijää perehtymään työhönsä, sitä sitoutuneemmaksi työyhteisöön hän tulee, ja sitä merkittävämpi jäsen hänestä työyhteisölle tulee. Tätä näkemystä tukee tai sivuaa myös haastattelemani henkilön numero 1 näkemys asiasta:

”Vastuullisuuden asennekasvatusta. Monesti ohjattavat ovat nuorempaa sukupolvea ja heidän arvonsa ja asenteensa ovat nyky-yhteiskunnan mukaisia. Työpaikkaohjaajan on opetettava vastuullisuutta työtehtävien suorittamisen laadusta. Laiminlyönti voi aiheuttaa merkittäviä vahinkoja kokonaisuuden kannalta.” (Henkilö 1)

Asennekasvatuksen nimellä kulkevaan kokonaisuuteen liittyvät haastateltavien näkemykset sotilaallisen kurin, järjestelmällisyyden ja täsmällisyyden opettamisesta, talon tavoista, toimintakulttuurista ja päivärutiineista kiinnipitämisestä sekä materiaalivastuusta. Näiden perusasioiden opettaminen ja vaatiminen mahdollistaa siirtymisen varsinaiseen työssä oppimiseen, kuten henkilö numero 8 asian kiteyttää:

”Semmonen niin ku työhön ottaminen ja työhön ohjaaminen. Ihan niin ku yksinkertaiset toimintatavat. Jos niin sulla ei oo hanskassa miten esimerkiksi nuo työaikakirjaukset tuonne ja muut... se syö sulta niin paljon energiaa ja sä et sitten pysty keskittymään niihin hommiin.” (Henkilö 8)

Vaikka tässä yhteydessä korostuukin työpaikkaohjaajan rooli asennekasvatuksen opettajana, on huomioitava, että kaikkien virassa olevien sotilaiden, tulee korostaa ja vaatia samoja asioita töihin tulevilta nuorukaisilta. Asennekasvatus ja vastuuntunto ovatkin asioita, johon vaaditaan koko työyksikön tuki. Kasvatus ja koulutus eivät kuitenkaan saa olla erillisiä tässä yhteydessä painottuvasta kasvatuksellisuudesta huolimatta. Molempia toteutetaan opettamalla, harjoittamalla ja itsenäistä opiskelua tukemalla. Ohjaajan kasvatusvastuu tarkoittaakin sitä, että sotilaana kasvamista edistävä henkinen kasvu liitetään luontevasti kaikkeen koulutukseen. Työpaikkaohjaamisen vaikutus asenteiden muodostamiseen ja suuntautumiseen riippuu paljon myös siitä, missä ilmapiirissä ohjausta toteutetaan. Ohjaaja joka motivoi ohjattavaa harkitsemaan asioita kriittisesti, vaikuttaa oppijan asenteisiin enemmän kuin pelkästään totuuksia esittävä ohjaaja. (Räsänen 1994, 123; Toiskallio 1998, 21.)

4.1.2 Ammatillinen osaaminen

Toisena selkeänä kohteena opetettavien asioiden joukossa voidaan mainita ammatillisen osaamisen siirtäminen, kuten henkilö 1 asian kiteyttää:

”Käytännön taitoja. Sotilastaidoissa on paljon sellaisia asioita, mitä ei ole voitu opettaa oppilaiden kurssituksen aikana. Näihin taitoihin on osaaminen hankittu vuosien työssäoppimisen kautta. Työpaikkaohjaajan on siirrettävä näitä taitoja suunnitelmallisesti ohjattavilleen.” (Henkilö 1)

Ammatillisen osaamisen siirtämisessä, opettamisessa ja kehittämisessä on huomioitava, että osaamista on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta siirtää suoraan henkilöltä toisella tai sitä on ainakin vaikeaa oppia kirjoista lukemalla. Osaaminen ja tietämyksen hankkiminen ovat aina, ainakin osittain kokemuksellista. Käytännölliseen tietämisen, kokemuksellisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen yhteydessä törmäämmekin usein käsitteeseen *hiljainen tieto* (tacit knowledge). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan toimintaan kuuluvaa merkityksellistä, sanatonta ja ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa, joka ilmenee asiantuntijan ammatillisena osaamisena. Hiljainen tieto kehittyy pitkällisen harjaantumisen tuloksena työntekijän omassa ammatillisessa kontekstissa ja näkyy ulospäin taitavana ja sujuvana toimintana. Arkikielessä käytetään myös mielellään sanontaa näppituntuma. (Järvinen ym. 2000, 72; Toom & Onnismaa 2008, 10) Ammatillisen osaamisen kehittymisen teoriaa tukee henkilön numero 8 näkemys asiasta:

”Tuota tuota kyllähän se niin mennee, että se työhän opettaa sitä tekijäänsä ennen, että eihän meillä ole varaa laittaa tuonne niin ku koulutustapahtumiin kovin paljon niin ku työpaikkaohjaajia kattomaan vierestä ja neuvomaan miten tehään. Eikä se välttämättä ole tarkoituksenmukaistakaan.” (Henkilö 8)

Kuvatun perusteella onkin todettavissa, että henkilökohtaiset tiedot ja taidot karttuvat työtä tekemällä ja hyvä ammattitaito rakentuu työstä saatujen omakohtaisten kokemusten kautta, yliopittujen työrutiinien varaan. Tuleekin väistämättä mieleen kysymys siitä, mihin työpaikkaohjaajaa tarvitaan, ja miten työpaikkaohjaaja sitten oikein voi tukea ammattitaidon kehittämisessä? Tässä yhteydessä korostuukin mentoroinnin tarjoamat kaksi funktiota: urafunktio ja psykososiaalisen funktio. Urafunktiolla ymmärretään ohjauksen ja tuen antamista, esiintymismahdollisuuksien ja näyttötilanteiden järjestämistä sekä haasteellisten tehtävien antamista. Psykososiaalisen funktion tehtävänä sen sijaan on muodostaa mentoroinnista kehittävä vuorovaikutussuhde, missä mentori auttaa ohjattavan kokemaan itsensä kompetentiksi ja edistää tämän ammatillisen identiteetin kehittymistä ja työssä oppimista. (Billet 2001, 140–174; Ruo-

hotie 2000, 222.) Tähän saakka ammatillisen osaamisen kehittämisen yhteydessä on korostettu omakohtaisten kokemusten ja itsetekemisen merkitystä ja näyttää siltä, että osaamista on vaikea siirtää vanhemmalta nuoremmalle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että voisimme unohtaa vanhemman sotilaan antaman esimerkin oikeista toimintatavoista ja sitä kautta tapahtuvan mallioppimisen periaatteen. Ohjaajan korkeaan ammattitaitoon kuuluukin, että pystyy itse olemaan esimerkkinä jatkuvassa oppimisessa (Toiskallio 1998, 20).

4.1.3 Itsensä kehittäminen

”Oman osaamisen kehittäminen. Vaikka kurssi on käyty, tulee AU:n ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan omaehtoisesti.” (Henkilö 6)

”Pitää olla semmonen pilkettä silmäkulmassa ja aktiivinen kehittämishenkinen kaveri koko ajan sitte, että se tarttuu se työmotivaatio näihin nuorempiinkin.” (Henkilö 9)

Kolmanneksi kategoriaksi tärkeimmistä opetettavista asioista muodostui **”itsensä kehittäminen”**. Kuten yllä olevista lainauksista käy ilmi, itsensä kehittämisellä lähes kaikki haastateltavat tarkoittivat sekä työpaikkaohjaajan oman ammattitaidon ja opettamisen kehittämistä että myös sitä, miten työpaikkaohjaaja kykenee tukemaan ohjattavaa oman työnsä kehittäjäksi. (Toiskallio 1998, 20)

Nuoren työntekijän ohjaaminen kehityshaluiseksi ja oma-aloitteiseksi henkilöksi nähtiin erityisen tärkeäksi tällä hetkellä, ainakin Pohjois-Karjalan prikaatissa. Syynä oli haastatteluhetkellä vallitseva huono henkilöstötilanne sekä yleisesti vallitseva epävarmuus henkilöstön tulevaisuudesta. Tämän seurauksena työpaikkaohjaajilla ei ole mahdollista olla, jatkuvasti tai edes tarvittavissa määrin, ohjaamassa nuorempia työntekijöitä kaikissa koulutukseen liittyvissä asioissa.

Mentorin itsensä kehittämisen kannalta tärkeänä nähtiin erityisesti se, että mentorit eivät ole liian ”urautuneita” yhdelle sektorille, vaan haluavat itsekin nähdä ja sallia muutoksen sekä kehityksen puolustusvoimissa mahdolliseksi. Mentoreiden toivotaan ja uskotaan olevan urallaan tietynlaisessa vakiintumis- ja uusiutumisvaiheessa, missä he tuntevat tarvetta uudistua, kehittää taitotietojaan, hankkia tekniikoita ja toimintamuotoja, joilla he voivat täydentää ja rikastaa työkäytäntöjään. Tällaisessa vaiheessa työntekijä joutuu kohtaamaan ja tavalla tai toisella ratkaisemaan vastauksia kysymyksiin ainakin siitä, miten säilyttää ja kehittää tietotaitoaan, miten jäsentää oppimisen myötä karttunutta piilevää tietoa, miten kehittää vuorovaikutustaitoja, mi-

ten kehittää neuvomisen, ohjaamisen ja johtamisen taitoja sekä, miten sopeutua vanhemman ja kokeneemman työntekijän rooliin. (Varila 1992, 67–76).

Yllä kuvattuun linkittyy hyvin mielestäni käsitys Ruohotien (2000, 223) kuvaamasta mento-roinnin muutoksesta nyky-yhteiskunnassa. Ruohotien (2000, 223) mukaan sekä kokeneet työntekijät että noviisit tuntevat samaa epävarmuutta työn ja työpaikan jatkuvuudesta ja ovatkin sen takia riippuvaisia toisistaan taitojen ja pätevyyden kehittämisessä. Tässä vallitsevassa tilanteessa myös kokeneista työntekijöistä, mentoreista tulee oppijoita ja mentorointi antaa vanhemmille työntekijöille mahdollisuuden oppia yhdessä nuorten kanssa nuoremman sukupolven arvoja, tarpeita ja näkökulmia. Koko organisaation oppimisen kannalta tärkeänä seikkana mentoreiden itsensä kehittämisen kannalta on, että työurallaan vakiintumis- ja uusiutumisvaiheessa olevan henkilöstön taitotietoa ja laaja-alaista näkemystä pyritään ja kyetään systemaattisesti hyödyntämään (Varila 1992, 67–76).

4.2 Ohjaamisen ilmeneminen – aktiivinen vuorovaikutus

Edellisessä alaluvussa haastattelujen perusteella muodostuneet kategoriat muistuttavat mielestäni hyvin pitkälle sitä, mikä on kaikkien vanhempien kouluttajien velvollisuus ja oikeus nuorempia kouluttajia ja heidän opastamistaan kohtaan. Luonnollista olikin, toisena teemana, selvittää ohjaamisen ilmenemistä ja sitä, kuinka edellisessä alaluvussa kuvattuihin odotuksiin on onnistuttu vastaamaan sekä, miten nuorempien ohjaaminen on muuttunut työpaikkaohjaajien tulon myötä.

”Oikeestaan käytännössä tuntuu siltä, että asiat on menny niin kuin ennenkin, eli se kenellä on aikaa, kuka ehtii ja kuka on töissä ni ohjaa.” (Henkilö 7)

”No onhan siinä tapahtunu muutosta sen suhteen että nykyisin on käytössä ohjaaja ja sitä varten laadittu näitä kaikkia erinäköisiä pohjia, perehdyttämisuunnitelmia sun muuta.” (Henkilö 8)

”Oikeestaan se niinku päällikön roolissa se helpottaa... Nyt tää työpaikkaohjaaja mikä on nimetty, niin ottaa paljon enemmän vastuuta.” (Henkilö 9)

”Kyllä se tietyllä tapaa tuntuu vähän suunnitelmallisemmalta se homma...Nyt tuota mitä oon seurannu niin siellä kouluttajien huoneessa ihan selvästi käyvään niitä asioita läpi ja siellä on selkee vastuuhenkilö sille perehdyttämiselle.” (Henkilö 10)

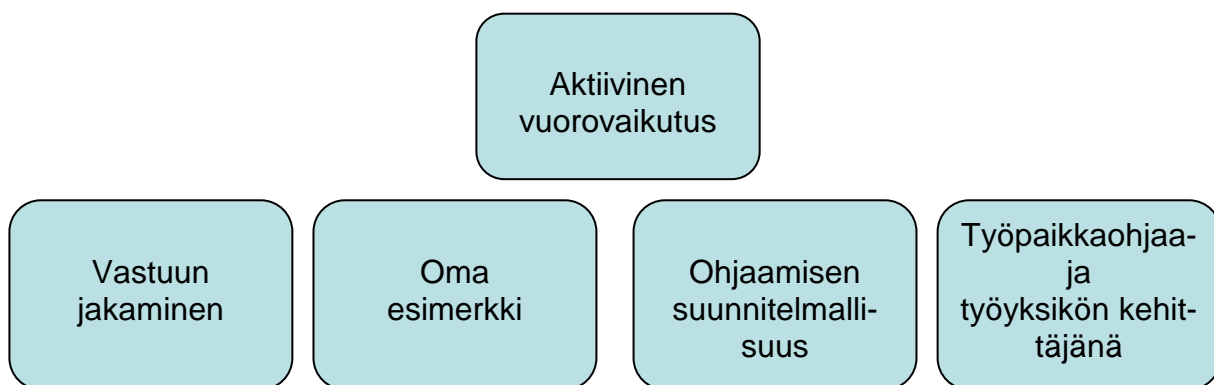
”No minun näkökulmasta katottuna samalla tavalla nämä vanhemmat konkarit kouluttaa ja ohjeistaa nuorempia. Kyllä se tietysti se tieto kun on nimetty se työpaikkaohjaaja, niin sitten sitä niin ku käytetään...” (Henkilö 11)

Yllä olevat lainaukset kuvastavat, että työpaikkaohjaajien toiminnasta ohjaamiseen liittyen on paljon erilaisia kokemuksia. Ohjaamisen ilmenemisen erilaisiin näkemyksiin ja kokemuksiin suurimpana vaikuttavana tekijänä koettiin eri perusyksiköiden erilainen henkilöstötilanne ja ikärakenne sekä, minkälainen työpaikkaohjaaja yksikköön on mahdollisesti nimetty, kuten henkilöt 7 ja 8 asian kiteyttävät:

”No tossa ainakin tuntuu että on kulttuuri muuttunut siitä mitä se on ennen ollut, että enemmän se on nykyisin mun mielestä semmosta valmentavaa ja keskustelemaa, kuin suoraan käskyttämistä.” (Henkilö 7)

”Mie luulen että se riippuu hyvin pitkälti siitä kuka on määrätty siihen ohjaajaksi. Sehän voi ottaa siihen erilaisia rooleja, mitenkä hän hoitaa asioita.” (Henkilö 8)

Huolimatta ohjaamisen ilmenemisen erilaisuudesta tai siitä johtuen, näkyy ohjaaminen työympäristössä pääsääntöisesti **”aktiivisena vuorovaikutuksena”**. Koska aktiivinen vuorovaikutus ei sinänsä vielä kerro mitään ohjaamisen ilmenemisestä, ja ihmiset yleensäkin oppivat osan osaamisvarannostaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jaoin haastattelujen perusteella esille tulleet aktiivisen vuorovaikutuksen osa-alueet neljään kategoriaan. Nämä kategoriat ovat, **”vastuun jakaminen”**, **”oma esimerkki”**, **”ohjaamisen suunnitelmallisuus”** ja **”työpaikkaohjaaja työyksikön kehittäjänä”**. (Kuvio 4.) Sen lisäksi, että seuraavissa alaluvuissa puran auki sen, mitä nämä eri kategoriat vastausten perusteella pitävät sisällään, pyrin myös tuomaan ilmi sen, kuinka aikaisemmin kuvaamani eri oppimismenetelmät, behaviorismista – humanistiseen, ilmenevät ohjaussuhteeseen liittyen.



Kuvio 4. Kategoriat ohjaamisen ilmenemisestä

”Aktiivinen vuorovaikutus” -yläkategoriassa lähes kaikki vastaajat korostivat sitä, että ohjauksen tulee olla rakentavaa ja keskustelevaa, eikä sen tule olla yksisuuntaista sanelua, koska ”kannettu vesi ei kaivossa pysy”. Avoimen ohjaustyylin ilmenemistä puoltaa vastaajien mielestä erityisesti nyky-yhteiskunnan tapa käsitellä asioita. Lisäksi vastaajat uskoivat siihen, että avoin vuorovaikutus sitouttaa ohjattavat aidosti oppimiseen, kun he keskustelun kautta joutuvat ja saavat tuoda esiin myös omia näkemyksiään. Avoimen vuorovaikutuksen kautta on myös mahdollista saada oppija ymmärtämään, että myös hän itse on oman työnsä arvioija eikä pelkästään työn suorittaja (Järvinen, ym. 2000, 96).

4.2.1 Vastuun jakaminen

”Vastuun jakaminen” -alakategoriassa pyrittiin selvittämään vastauksia ohjaajan rooliin eri työtilanteissa ja siihen, kuinka vastuuta jakamalla voidaan siirtää kokeneemman työntekijän ja työyhteisön omaamaan hiljaista tietoa nuoremmille. Hiljaisen tiedon siirtymisen osalta henkilöt 8 ja 9 kuvaavat mentorin roolia seuraavasti:

”Kyllä se niin ku kantapään kautta opitaan ja näin. Siinä suhteessa sanotaan että ei se työpaikkaohjaajan rooli sen hiljaisen tiedon välittämisessä oo minun mielestä niin paljon tuonu lisäarvoa, että onhan aina vanhemmat kouluttajat ohjannu nuorempiaan ja samalla lailla se tapahtuu tuolla harjoituksissa edelleen. Että jos nähhään harjoituksissa että kolmosjoukkue teki tämän eri lailla kuin kaks muuta joukkuetta. Niin siinä sitte aina keskustellaan että mietitkö tämän nyt tällä lailla, että oiskohan kannattanu tehä tällä lailla ja näin. Mutta tuota minun mielestä hiljainen tieto liittyy nimenomaan siihen niin kö mitenkä sitä tehään sitä työtä siellä livenä sitte.” (Henkilö 8, vrt. Virolainen 2002, 20)

”Se varmaan riippuu aika paljon mentorista. Nythän yksiköissä myö on saatu ite valita se mentori, ni siihen on kyllä valittu semmonen kaveri missä pitäs myös se hiljainen tieto siirtyä aika hyvin. Mutta osa asioista opetellaan vaan vieläkin kantapään kautta, jos käytetään sitä termiä, mutta se on hyvä välillä antaa menänkin vähän pieleen ni se pitäs nuorella kaverilla, mikä tulee töihin ni herättää ajatuksia, et hetkinen et tää nyt ei menny ihan nappiin.” (Henkilö 9)

Yllä olevat näkemykset kuvaavat hyvin jo aikaisemmin kuvaamaani hiljaisen tiedon kätkeytymistä kokeneen henkilön luontaiseen tapaan toimia työyhteisössä ja koulutettavan joukon kanssa. Tähän liittyykin hyvin mielestäni näkemys siitä, että erityisen paljon käytännön tietämystä ja toistojen kautta hiljaiseksi tiedoksi siirtyvää tietoa sisältyy kouluttajan työssä tarvitsemiin ihmistuntemus-, vuorovaikutus- ja koulutusmenetelmätietoihin (Virolainen 2002, 99). Näistä mainitsemistani tiedoista sotilaan koulutusohjelmaan eivät kuulu, ainakaan suoranaisesti ihmistuntemus- ja vuorivaikutustaitojen opettaminen, jotka voidaan käsittää psykologi-

sen toiminnan perusteina. Nämä tiedot kouluttajat joutuvat omaksumaan ja voivat oppia ainoastaan käytännön ongelmatilanteiden kautta ja vastuuta saamalla.

Yllä olevan perusteella voisikin hyvin todeta, että hiljaista tietoa eikä tietoa ylipäätään voida siirtää suoraan henkilöltä toisille, vaan henkilön omaama tieto on hyödynnettävissä vasta siten kun hän kykenee jakamaan sitä muille. Vastuun jakaminen koulutuksen suhteen näkyy myös osin pakon sanelemana. Molemmissa tutkimuksen kohteena olevissa joukko-osastoissa tuli esille näkemys siitä, että mentorit eivät kykene muiden töiden ohella ajallisesti riittävästi paneutua ”päivittäiseen ohjaamiseen”. Näkemys korostui erityisesti Kainuun Prikaatissa, missä mentoreiden toimipiste sijaitsee joukkoyksikön esikunnassa, kuten henkilö numero 6 asian kiitteyttää:

”Koulutukseen valmistautumisen koulutusta toteuttaa käytännössä perusyksikkö its. Mentoreiden määrä ei tällä hetkellä mahdollista laajempaa tukea, mutta mikäli jokaiseen yksikköön saataisiin tällainen henkilö, voisi hän ottaa asiaan enemmänkin kantaa.” (Henkilö 6)

Tässä kohtaa tuleekin esille se, miten henkilöt 7 ja 11 aikaisemmin kuvasivat ohjaamisen ilmenemistä; varsinainen käytännön työn ohjaaminen tapahtuu pääosin edelleen kahvihuonekeskusteluissa ja kouluttajien huoneissa asioista puhumalla. Huolimatta siitä, että ohjaamiskeskustelut liittyvät monesti kahvihuoneessa tapahtuvaan samanaikaiseen toimintaan, tulee ne ymmärtää toisenlaisena kuin juttelu, joka on yleensä kevyttä keskustelua yleisistä asioista ilman sen suurempaa tavoitetta. Keskustelu tässä yhteydessä tulee ymmärtää tavoitteellisena toimintana. Sen avulla pyritään saamaan toinen tekemään jotakin, pyritään vaikuttamaan toisen henkilön päätöksiin, ei kuitenkaan manipuloimaan. Keskustelussa välitetään informaatiota, luodaan uusia käsitteellisiä elementtejä keskinäiseen tietoisuuteen ja vaikutetaan toisen asenteisiin. Kaiken tämän tavoitteellisuuden lisäksi keskustelulla on myös tärkeä merkitys tunnekokemuksena ja henkisenä tasapainotekijänä. (Kauppila 2006, 179–180.)

Mentoreiden nimeäminen jokaiseen perusyksikköön ei kuitenkaan itsessään ole riittävä ratkaisu jokapäiväisen ohjaamisen lisäämiseksi. Valitettavan usein tilanne nimittäin näkyi olevan se, ainakin Pohjois-Karjalan Prikaatissa, että työpaikkaohjaajan tehtävä oli osin kokeneen tai osin ohjaajaksi soveltuvan henkilöstön vähyden vuoksi jouduttu liittämään esimerkiksi perusyksikön vääpelin tai saapumiserän johtajan tehtävään. Tehtävien yhdistäminen johtaa siihen, että varsinaiseen ohjaamiseen ja yksityiskohtaiseen nuoren kouluttajan pitämään päivittäisen koulutuksen seuraamiseen ei ole riittävästi aikaa, eikä ohjaajalla ole näin ollen mahdol-

lista antaa koulutuksesta palautetta. Tämän seurauksena korostuukin ohjaajan ja muun yksikön henkilökunnan rooli koulutukseen valmistajana ja siinä, että työhön perehdyttämisen yhteydessä saadaan uusi työntekijä ymmärtämään oma vastuunsa työn tekemisestä ja työnsä tuloksista. Tässä yhteydessä korostuu myös se, että ohjaaja osaa opettaa nuorta kouluttajaa itse arvioimaan omaa työtään. Lisäksi ohjaajan olisi saatava ohjattava oppimaan hyödyntämään alaisiltaan tuleva sanallinen ja sanaton palaute, joka ilmenee esimerkiksi harjoitusjoukon viireystilana kouluttajan pitämässä harjoituksessa. Tästä ajankäytöllisestä ongelmasta ja siitä aiheutuvista haasteista huolimatta, haastatteluissa saatujen havaintojen perusteella, on nuoren työntekijän kehittymisen kannalta hyvä, että hän saa ja joutuu itse ajattelemaan ja arvioimaan omaa työtään sekä joutuu ratkaisemaan itsenäisesti työssä eteen tulevia ongelmia.

4.2.2 Oma esimerkki

”Oma esimerkki” -alakategoriassa pyrittiin selvittämään ohjaajan tarjoaman esimerkin vaikutusta työssä oppimisen edistämiseen ja perehdyttämiseen liittyen. Käsiteltäessä oman esimerkin roolia ohjaamisen ilmenemisessä, on ohjaamisessa havaittavissa eroja riippuen siitä, onko työpaikkaohjaajan oma työpiste ja virka joukkoyksikön esikunnassa, toimiiko hän perusyksikön vääpelinä, vai onko hän kenties yksi kouluttaja muiden joukossa. Kainuun Prikaatissa, missä työpaikkaohjaajat ovat pääasiassa sijoitettu joukkoyksiköiden esikuntiin, korostettiin mentoreiden esimerkin roolia enemmänkin asennekasvatukseen ja vastuuntuntoon liittyvissä asioissa, mihin edelleen liittyy koko muun työyksikön tuki, kuten henkilö numero 2 kuvaa asiaa:

”Asenne ja vastuuntunto ovat asioita johon vaaditaan koko työyksikön tuki. Mikäli joukossa on yksikin, ’- väärällä -’ asenteella oleva ns. vanhempisotilas väärä asenne leviää kuin syöpä.” (Henkilö 2)

Edellä kuvattu näkemys osoittaaakin sen kuinka merkitsevä voima oma esimerkki on asennekasvatukseen liittyen. (Räsänen 1994, 123.)

Pohjois-Karjalan Prikaatissa työpaikkaohjaajien toimipiste on perusyksikössä, tehtävien vaihdellessa joukkueen kouluttajasta saapumiserän johtajaan ja edelleen perusyksikön vääpeliin. Pohjois-Karjalan Prikaatissa mentoreiden nähtiin pystyvän tarjoamaan esimerkkiä myös koulutuksen pitämiseen liittyvissä asioissa. Henkilö numero 11 kuvaa esimerkin ilmenemistä seuraavalla tavalla:

”...on ollu niin että vedetään koulutusta silleen että vanhempi näyttää sen mallin ja sitten nuorempi seuraa ensimmäisellä kerralla. Mutta sitten toisaalta joskus se menee sillä tavalla kun ei oo esimerkiksi työaikaa varattu niin sit katoetaan paperilla se homma.” (Henkilö 11)

Tätä tukee myös henkilön numero 3 näkemys siitä, mitä hän toivoisi ohjaajan tarjoavan ohjattavilleen:

”Toivoisin enemmän perehdytettävälle henkilökohtaisen toiminnan ja tyylin ohjaamista joka motivoisi ja innostaisi luovaan ja ajattelua herättävään koulutuksen vetämiseen joka innostaa myös siten varusmiehiä.” (Henkilö 3)

Oman esimerkin näyttäminen ja korostaminen herättää varmasti erilaisia näkemyksiä ohjaussuhteen laadusta, kuinka auktoriteettisuhteeseen perustuvaa ohjaamisen tulee olla ja siitä, voiko nuorempi kyseenalaistaa vanhemman tarjoamaa ratkaisua. Sen seurauksena, tässä yhteydessä, pyrinkin haastateltavilta selvittämään, mikä on heidän näkemyksensä tähän asiaan liittyen. Kuten yläkategorian nimi **”aktiivinen vuorovaikutus”** jo kertoo, voisi olettaa, että ohjaaminen mahdollistaa molemminpuolisen vuorovaikutuksen. Mutta se, kuinka vuorovaikutteista ohjaaminen itse asiassa on, siihen haastateltavien mukaan vaikuttaa myös se millaisesta opetettavasta asiasta on kyse. Haastateltavien näkemysten mukaan opetettaessa esimerkiksi palvelusturvallisuuteen liittyviä asioita on ohjaaminen selkeää, normeihin ja koulutusohjeisiin perustuvaa, kuten henkilö 9 asian kiteyttää:

”Minä väitän että aika paljon asioita nykyään mennään vuorovaikutteisesti eteenpäin ja keskustelemalla että miten on. Sitten on taas tietyt asiat mitkä mennään auktoriteettiperiaatteella muun muassa toiminta ampumaradalla. Sehän mennään pelkästään sen ohjeen mukaan ja siinä ei sovelleta.” (Henkilö 9)

Haastateltavan numero 9 näkemys onkin hyvin liitettävissä Kouluttajan oppaan (2007) näkemukseen palvelusturvallisuuden opettamiseen ja palveluturvallisuudesta huolehtimiseen liittyen. Kouluttajan oppaassa palvelusturvallisuus rinnastetaan samalle tasolle ampumataidon opettamisen ja harjoittamisen kanssa. Esimerkin ja ohjeen avulla mentori opastaa ohjattavaa toteuttamaan antamaansa koulutusta siten, että se on turvallista koulutukseen osallistuvalla henkilöstölle. (Kouluttajan opas 2007, 155) Tällä turvallisuuden tunteen takaamiselle on edelleen yhteys aikaisemmin käsittelemääni humanistiseen oppimiskäsitykseen ja siinä esiintuomaani Maslow’n tarvehierarkiaan. Onhan tarvehierarkian toisella tasolla turvallisuuden tunteen tyydyttäminen ennen kuin voidaan edetä eteenpäin.

Ohjaamisen ilmenemiseen oman esimerkin kautta kiteyttääkin kokonaisuudessaan mielestäni hyvin henkilö numero 11 kommentti asiasta:

”Mutta sehän kyllä kuuluu siihen työhön, että ei sitä silleen että: ’– Nytpä minä rupeen ohjaamaan että.–’ Semmosta tilannetta ei oo vaan kyllä se niin ku automaattisesti tulee...” (Henkilö 11)

4.2.3 Ohjaamisen suunnitelmallisuus

”Ohjaamisen suunnitelmallisuus” -kategoriassa pyrittiin selvittämään, millä tavalla ohjaaminen ilmenee perusyksikössä suunnitelmallisempana työpaikkaohjaajien nimeämisen myötä. Ohjaamisen suunnitelmallisuushan lienee yksi keskeisimpiä tavoitteita, koska onhan esimerkiksi aliupseerien osaamisen kehittäminen suunniteltu siten, että sen painopiste on työpisteessä tapahtuvassa nimetyn ohjaajan ohjaamassa oppimisessa (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnitelukäsky 2006, 4). Henkilöt 8 ja 11 kuvaavat ohjaajan nimeämisen myötä tuomaa muutosta ja suunnitelmallisuutta seuraavalla tavalla:

”Ja kun siinä on joku ulkopuolinen joka sitä seuraa sitä tavallaan sitä työssä oppimista ja tekee sitä kehityssuunnitelmaa sen nuoren työntekijän kanssa. Tullee niin ku paneuduttua siihen ehkä enemmän sitte.” (Henkilö 8)

”Jos aiemmin vähän jokainen vanhempi työntekijä on antanut pikku käytännön vinkkejä joka asiaan ja voi samaankin asiaan antaa kolme neljänlaista vinkkiä ni se on mun mielestä paljon selkeempi että nyt on yks joka ohjeistaa ne pelisäännöt millä mennään.” (Henkilö 11)

Paneutuminen ohjaamiseen ja ajan varaaminen ohjattavalle on erityisen tärkeää, koska uusi työntekijä käy työhön astuessaan läpi tietynlaista imeväisvaihetta ja alkukamppailua, missä hänellä kuluu runsaasti energiaa. Alkukamppailu vaatii nuorelta työntekijältä kärsivällisyyttä ja itseluottamusta ennen kuin olo alkaa tuntua varmemmalta. Tämän lisäksi tulokas tarvitsee tukea, avustusta ja perehdyttämistä sekä palautetta ja neuvoja kokeneemmalta työntekijältä, jotta hän pystyy voittamaan kokemattomuutensa aiheuttaman epävarmuuden ja oppimaan päivittäiset työrutiinit. Alkukamppailusta selvittyään uusi työntekijä alkaakin juurtua ja sitoutua organisaatioon, on selvillä organisaation toiminnasta ja oman työnsä merkityksestä kokonaisuuden kannalta. Tällöin hän pystyy jo todennäköisesti tehokkaaseen työsuoritukseen ja pitämään kiinni siitä mitä tähän mennessä on opittu. (Varila 1992, 68) Siirtymistä alkukamppailusta juurtumisvaiheeseen voidaankin edesauttaa sillä, että alkuvaiheessa työntekijälle luodaan

yhdessä hänen kanssaan selkeä polku ja pelisäännöt, mitä pitkin edetään seuraavalle tavoitetasolle.

Huolimatta ohjaamisen suunnitelmallisuudesta työssä oppimiseen liittyen, saa suunnitteleminen liian pitkälle vietyinä myös vastakaikua, kuten henkilöt 4 ja 11 asian, ohjaamisen tarpeesta kiteyttävät:

”Ohjaaminen ei ole tällä hetkellä riittävää, ohjaajat ovat pääsääntöisesti sijoitettu joukkoyksiköiden esikuntiin. Tämä aiheuttaa tilanteita, joissa ohjaajat ovat vain harjoituksissa ’– mentoroimassa –’ eli toteamassa asioiden jo menneen väärin. Välissä tuntuu että ohjauksen pääpaino on erilaisten HOPS:ien ja TOPS:ien tekeminen eikä kouluttaminen ja ohjaaminen ammattisotilaaksi.” (Henkilö 4)

”No ehkä kyllä nään tärkeempänä sen että ohjaaminen on nimenomaan joka-päiväistä. Että jos tulee joku tilanne. Niin, että nuorempi kouluttaja voi kysyä, että mites tämä hoidetaan.” (Henkilö 11)

Henkilöiden 4 ja 11 näkemys työohjauksen suunnitelmallisuudesta onkin hyvin yhteneväinen Ojasen (2001, 31) sekä Lehtisen & Jokisen (1996, 59) näkemyksien kanssa työohjauksen yksilötason tavoitteista. He korostavat, ettei työssä tapahtuva oppiminen ole pelkästään vain strukturoidun ohjaussuunnitelman laatimista ja sen mukaisten määrätietoisten tavoitteiden saavuttamista, vaan oppimiseen liittyy myös suunnittelemattomia pysäkkejä joissa ohjattava voi pysähtyä oppimismatkan varrella yhdessä ohjaajan kanssa. Vasta näiden pysäkkien ja reflektoinnin kautta, kyetään ohjaamisessa aidosti hyödyntämään kokemuksellisen oppimisen periaatteita, koska kokemusta ei voida pitää oppimiskokemuksena ennen kuin sitä on kyetty työstämään reflektion avulla.

Ohjaamisen suunnitelmallisuutta kuvastavien erilaisten tarpeiden vuoksi voinenkin palata osaamisen kehittämisen peruslähtökohtiin, missä on huomioitava kunkin ohjattavan erilainen tarve ohjaamisen laadulle ja luonteelle. Osaamisen kehittämisen suunnittelussa onkin erityisen tärkeää muistaa suorittaa riittävä osaamiskartoitus työssä tarvittavaan osaamiseen, jotta voidaan lähteä laatimaan henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa.

4.2.4 Työpaikkaohjaaja työyksikön kehittäjänä

”Työpaikkaohjaaja työyksikön kehittäjänä” -kategoria muodostui pääosin jo haastatteluihin luomastani teoriasta ja lähestymistavasta, missä pyrin otsikon mukaisella kysymyksellä

selvittämään työpaikkaohjaajan roolia työyksikön kehittämiseen. Pääosin sain haastatteluista vahvistusta näkemykselleni, mutta myös luomaani teoriaa heikentäviä näkemyksiä ilmeni. Näkemyksiin työpaikkaohjaajasta yksikön kehittäjänä vaikutti haastateltavien mukaan se, mitä muuta tehtävää työpaikkaohjaaja hoitaa ohjaamistehtävän lisäksi tai onko työpaikkaohjaajan varsinainen virkapaikka perusyksikössä vai joukkoyksikön esikunnassa. Henkilö numero 8 kiteytti asian ilmenemisen seuraavalla tavalla:

”No nythän meillä on se tilanne että Matti [nimi muutettu] on molempia sekä saapumiserän johtaja että työpaikkaohjaaja. Ja, että se riippuu mun mielestä siitä henkilöstörakenteesta. Että jos sinä oot työpaikkaohjaaja, sinulla pitäis olla aikaa keskittyä siihen hommaan, että sie pystyt niin ku tekemään sitä työpaikkaohjaajan tehtävää. Ja siis oikeesti niitä nuorempia kouluttajia ohjaamaan, se vaatii aika paljon aikaa. Että jos sulla on monta hommaa, niin ku nyt esimerkiksi Matilla. Ni ei sillä oo hirveesti aikaa paneutua tähän työpaikkaohjaajan tehtävään, kun muut asiat painaa päälle. Eli se saapumiserän johtaja sitte ohjaa koko yhteisöä. Jos meillä olis niin ku useampia kokeneita kouluttajia se ois helpompaa. Kyllä se vanhempi kokenempi kouluttaja jos se tekee sitä työpaikkaohjaajan tehtävää, niin kyllä se kykenee ohjaamaan sitä yksikön toimintaa muutenkin. Siis sillä, että hän esittää mielipiteitään ja hän kertoo että miten on asiat tehny, tuolla kahvipöytäkeskusteluissa. Ja kun lähetään tuonne päivittäiseen koulutukseen, kun sovitaan yhteiset asiat että miten tää asia koulutetaan, totta kai siinähan pystyy ohjaamaan kaikkia. Mutta sitten kun lyödään saapumiserän johtajan tehtävä päälle, niin siinähan on viikko-ohjelman suunnittelua ja muuta. Se ei kerkeä niin ku linjailemaan ja kouluttamaan niitä muita.” (Henkilö 8)

Yllä kuvattu näkemys osoittaaakin hyvin sen, että taataksemme luonnollisen jatkumon työyksikössä koko työyksikön ammattitaidon siirtymiselle ja kehittymiselle tulee huolehtia siitä, että yksiköiden henkilöstö- ja ikärakenne pysyy tasapainossa. Kuten henkilö numero 8 asiaan ottaa kantaa:

”Kyllähän niin ku jos mahdollista. Niin henkilöstösuunnittelussa pitäis ottaa huomioon se, että yksiköitten henkilöstörakenne ei oo se, että siellä on pelkästään, vaikka opistoupseeri vääpelinä ja muut on aliupseeristoa. Että kyllä siellä pitäis edelleenkin pystyä pitämään niitä kokeneempia kouluttajia yksiköissä. Että pitäis olla sillä lailla edelleen haluttua se kentällä työskentely. (Henkilö 8)

Yllä kuvatun ongelman poistamiseksi tai vähentämiseksi henkilöt numero 1 ja 2 peräänkuuluttavatkin ei pelkästään työpaikkaohjaajan, vaan myös yksikön päällikön ja saapumiserän johtajan sekä muiden vanhempien kouluttajien vastuuta ammattitaidon säilymisestä:

” Ohjaaminen ei voi olla erillinen tapahtuma irti muusta toiminnasta perusyksikössä. Kyllä kaikkien vanhempien kouluttajien pitää jatkuvasti tuntea vastuunsa

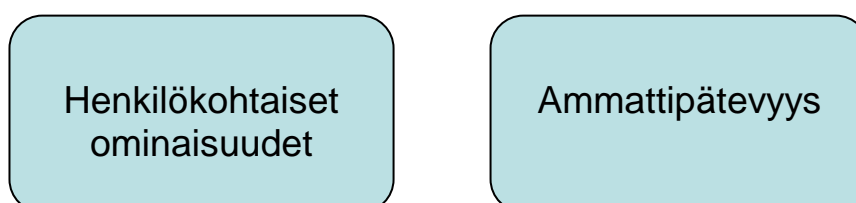
*nuorempien ohjaamisesta. Suunniteltu ja järjestelmällinen työpaikkaohjaus jän-
tevoittaa edellä mainittua kokonaisuutta.” (Henkilö 1)*

*”Ohjaamisesta hyötyy koko yksikkö ammattitaidon kasvaessa juuri tämän yksi-
kön tarpeita varten. Saadaan ns. täsmäkoulutettua. Ohjaajan on oltava tiiviissä
yhteistoiminnassa yksikön päällikön ja saapumiseränjohtajan kanssa.” (Henkilö
2)*

Koko yhteisön kehittämiseksi työpaikkaohjaajilta toivotaankin ohjaustilanteisiin liittyen, että ohjauksen kyettäisiin herättävän ohjattavaa ajattelemaan, antamaan perusteet itsensä kehittämiselle ja lisäämään ohjattavan kognitiivisen rakenteiden kehittämismahdollisuuksia sen lisäksi että tärkeimmistä opettavista asioista voidaan tarjota valmis ”sapluuna” -ratkaisu. Näiden tavoitteiden saavuttaminen merkitsee ohjattavan merkittävää omaa vastuuta oppimisprosessista. (Ojanen 2001, 137.)

4.3 Hyvä työpaikkaohjaaja

Edellä kirjoitetussa luvussa olen mielestäni selkeästi kuvannut sen, millaiset odotukset perus- ja joukkoyksikön henkilökunnalla on työpaikkaohjaajia ja työpaikkaohjaajien toimintaa kohtaan. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan, miten kirjavia ovat haastateltavien näkemykset siitä, kuinka odotuksiin on onnistuttu heidän mielestään vastaamaan. Vastausten kirjavuuteen ovat vaikuttaneet esimerkiksi työpaikkaohjaajan sijainti perusyksikköön nähden, ja millainen on eri perusyksiköissä vallitseva henkilöstötilanne. Kolmantena teemana päätinkin selvittää, millainen on hyvä työpaikkaohjaaja. Käsiteltävä teema ei kohdistu pelkästään siihen, millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia ja millaista ammattitaitoa työpaikkaohjaajalta vaaditaan, vaan tuon ilmi myös sitä, mitkä ovat haastateltavien mielestä ohjaamisen ”kipupisteet”, ja miten ohjaamistoimintaa voitaisiin kehittää. Tuon esille myös haastateltavien näkemykset ohjaajan toimivallan riittävydestä tai riittämättömyydestä. Nämä jäljempänä mainitut teemat käsitellään luvussa 4.4. Aluksi paneudumme edellä mainitsemini työpaikkaohjaajalta vaadittaviin ominaisuuksiin, jotka voidaan haastattelujen perusteella jakaa kahteen kategoriaan: **”henkilökohtaisiin ominaisuuksiin”** ja **”ammattipätevyyteen”**. (Kuvio 5)

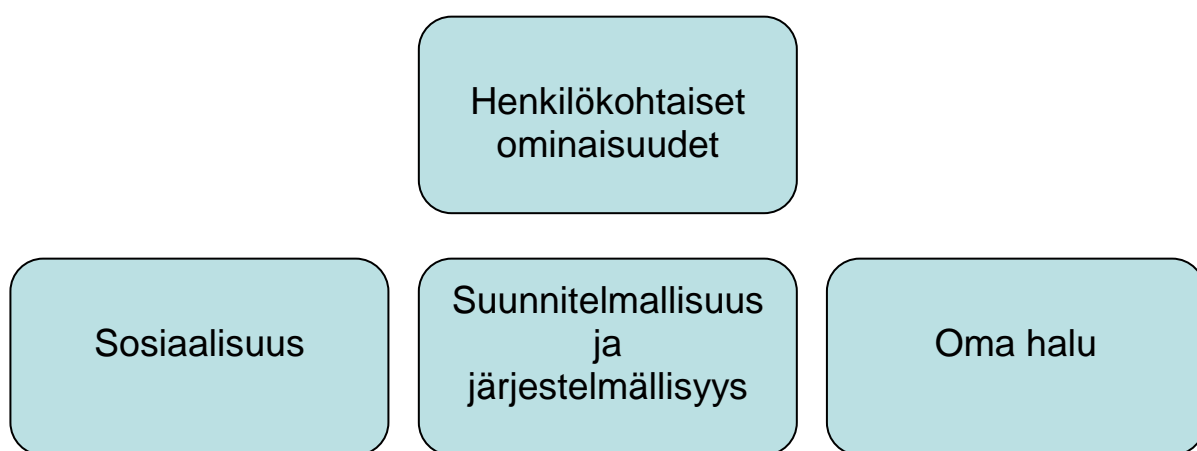


Kuvio 5. Kategoriat ohjaajalta vaadittavista ominaisuuksista

Ennen kuin siirrytään kategorioihin tuon ilmi sen, että nämä ominaisuudet eivät tietenkään ole toisensa poissulkevia, mutta nimettäessä ohjaajia yksiköihin saattaa henkilöstön kesken tulla näkemyseroja siitä, kumpaa kategorioista pitää painottaa enemmän. Barrows (1988, Poikelan 2003, 43 mukaan) kuvaa että ihannetilanteessa ohjaaja on käsiteltävän aiheen asiantuntija. Silloin hänellä on paras mahdollinen kyky ohjata oppijoiden ajatteluprosessia tekemällä sellaisia sisällöllisiä kysymyksiä, joita hän voisi ammattilaisena tehdä myös itselleen vastaavissa tilanteissa. Mutta Barrows (1988, Poikelan 2003, 43 mukaan) toteaa kuitenkin, että vähemminkin asiantunteva ohjaustaitoinen ohjaaja on oppimisen kannalta parempi kuin ohjaustaidoton sisällön ekspertti.

4.3.1 Henkilökohtaiset ominaisuudet

Koska henkilökohtaiset ominaisuudet voivat olla monenlaisia, jaoin ne haastattelujen perusteella ilmenneiden näkemysten mukaan kolmeen alemman tason kategoriaan, jotka ovat: sosiaalisuus, suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys sekä oma halu. (Kuvio 6)



Kuvio 6. Kategoriat henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Alakategoriassa ”**sosiaalisuus**” korostui haastateltavien näkemykset siitä, että ohjaajan pitää olla lähestyttävissä, vaikka ohjaaminen ja kasvattaminen ei mitään ”paapomista” ja ”päänsilityä” saa ollakaan.. Ohjaajan pitää olla myös innostava, nuorta kouluttajaa tukeva ja kannustava. Innostavuuden lisäämiseksi korostuukin työpaikkaohjaajan sitoutuneisuus työhön ja esimerkin näyttäminen jokapäiväisessä elämisessä. Sosiaalisuuteen liittyy myös näkemys siitä, kuinka ohjaajan tulisi ymmärtää oma roolinsa, että myös hän itse voi kasvaa ja kehittyä ohjattavan rinnalla, kuten henkilöt 3 ja 11 asian kiteyttävät (Poikela 2003, 35; Ruohotie 2000, 223):

”No tietysti semmosta avointa suhtautumista ja sillä tavalla niin ku semmosta alttiutta neuvoa asioita ja sillä tavalla kärsivällisyyttä että jos joku uus kaveri ei oo tehny jotakin asiaa niin se on kärsivällinen siinä eikä.. jaksaa neuvoa sen asian niin ku se kuuluu tehdä.” (Henkilö 11)

”Ohjaaja ei saa olla liian vanha jolloin asioiden ”nykyaikainen ja uusi hoitaminen” saattaa jäädä epäselväksi.” (Henkilö 3)

Alakategoriassa **”suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys”** pyrittiin selvittämään, miten ohjausta pitäisi suunnitella siten, että se tulee olemaan järjestelmällistä. Tämä siksi, koska aikaisempien näkemysten mukaan kuitenkin suurin tarve ohjaamisessa ilmenee jokapäiväiselle ”spontaanille” kanssakäymiselle ohjaajan tai kokeneemman henkilön kanssa. Henkilö numero 8 kiteyttää tarpeellisuuden ohjaajan suunnitelmallisuudesta ja järjestelmällisyydestä seuraavalla tavalla:

”... ja niin kö hänellä pitää olla tietyt asiakirjat helposti saatavilla ja niitten sisältöön perehtynyt että hän pystyy tuota niitten kautta ohjaamaan nuorempia ja tekemään ne suunnitelmat järjestelmällisesti tuonne tietojärjestelmiin. Perehdyttämissuunnitelmat ja tekkee aikataulut itelleen ja sille ohjattavalle selväksi että mitenkä tässä nyt edetään tässä hommassa. Että sen pitää niin ku olla semmonen järjestelmällinen ja suunnitelmallinen se paketti mitä lähtee tekemään. Se niin ku näitten paperiasioitten puolesta mutta muutenkin tietysti pysyy kärryillä siitä että mitkä on ne osaamisalueet.” (Henkilö 8)

Edellä kuvattua näkemystä tukevoittaa myös henkilön 9 näkemys asiasta:

”Sitten että semmonen pitkäjänteisyys ha semmonen suunnittelukyky mikä menee hyvin paljon eteenpäin. Koska pitäs saaha kasvatettua sitä, että ei eletä käestä suuhun periaatteella. Koska kiirettä on koko ajan, mutta sehän voiaan pelata se kiire työn teossa sillä että valmistellaan sillon kun on vähän loppoaikaa jo tulevaa eikä istuta kahvihuoneessa. Että oppis se uuskin työntekijä käyttämään sen loppoajan uuden suunnitteluun, että ei taas ens viikolla eletä käestä suuhun.” (Henkilö 9)

Vaikka tässä yhteydessä korostuukin työpaikkaohjaajan rooli laadittaessa suunnitelmallista ja järjestelmällistä työssä oppimisen suunnitelmaa, ei suunnitelma ole itse tarkoitus, vaan tulee edelleen muistaa myös perusyksikön päällikön vastuu henkilöstönsä osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä. Tärkein tukihenkilö työpaikkaohjaajan lisäksi ohjattavalle onkin perusyksikön päällikkö. Perusyksikön päällikön pitäisi pystyä kertomaan henkilölle kehityskeskustelussa henkilön tulevan vuoden tehtävät ja tavoitteet, mutta tavoitteiden ja tarpeiden asettelussa tulisi

ottaa huomioon myös pitkälle aikavälille sijoittuva, 3 – 5 vuoden ajanjaksolle suunniteltu, oppijan kehittäminen. (HH385)

Alakategoriassa ”**oma halu**” tuli ilmi haastateltavien näkemykset siitä, että ohjaajalla itsellään tulee olla tahtoa ja halua olla kentälle sekä halua neuvoa ja opastaa nuorempia, kuten henkilö 8 asian ilmaisee:

”...että sit pittää jaksaa niin ku olla siinä jokapäiväisessä koulutuksessa ja siinä työssä oppimisessa se ohjaaja se on se toinen puoli. Eli siinä koko ajan rinnalle tehdä sitä neuvomista ja ohjaamista ja opastamista. Eli pitää uskaltaa olla sen nuoremman kanssa niin ku tekemisissä, eikä sitte vaan niin ku heitellä tämmösiä linjauksia, vaan jostain kahvihuoneesta, että nyt meni vituiksi, ei noin vaan näin.” (Henkilö 8)

Henkilön 8 kuvaus onkin hyvin läheisessä suhteessa siihen, miten oma halu on suhteessa siihen, että voi olla aito ja uskottava. Ollessaan aito, ohjaaja uskaltautuu yhteistyösuhteeseen kasvotusten. Hän on inhimillinen omine mielipiteineen ja tunteineen. Ei yritä salata omia heikkouksiaan eikä virheitään. Olemalla uskottava ohjaaja saa ohjattavat kokemaan, että hänellä on jotain annettavaa ohjattaville ja heillä on mahdollisuus hyötyä ohjaajan taidoista, kokemuksista ja asiantuntemuksesta. Tätä kautta ohjattavat antavat ohjaajalle luonnollisen auktoriteettiaseman. Eikä se, että ohjattavat saattavat tietää jostakin asiasta enemmän kuin ohjaaja vähennä ohjaajan uskottavuutta. Edellytyksenä kuitenkin on, että ohjaaja sallii ja myöntää tämän erilaisuuden. (Lehtinen & Jokinen 1996, 42.)

Henkilökohtaisten ominaisuuksien alakategorioista on huomattavaa, että tietyllä tapaa kaikki nuo kategoriat ovat hyvin kiinteästi sidoksissa toisiinsa ja melkeinpä tarkoittavat jopa samaa asiaa, vaikka näin ei aivan kuitenkaan ole. Tietyllä tapaa tätä kategoriaa voisikin kutsua motivaatioksi. Motivaatio on yksilön persoonallisuuteen liittyvä ominaisuus. Jos ohjaaja pitää omaa toimintaansa ja tehtävää mielekkäänä, hän on valmis tekemään suuria ja pitkäkestoisia ponnisteluja ohjaamisen onnistumiseksi. Onnistuakseen näiden pitkäkestoisten suunnitelmien teossa on oppimisen ohjaamisessa tärkeää saavuttaa sisäisen motivaation tunne. Tällöin ohjaaja pitää omaamansa tiedon ja taidon siirtämistä tavoiteltavana, hän kokee ohjausprosessin palkitsevaksi, hän kykenee määrittelemään tavoitteet kulloisellekin ohjaussuhteelle ja omalle oppimiselleen, hän haluaa ottaa vastuuta omasta ja ohjattavien oppimisesta sekä on sitoutunut tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen.

4.3.2 Ammattipätevyys

Valitettavan helposti, mielestäni, sotkemme ammattipätevyyden ja osaamisen iän mukanaan tuomaan kokemukseen. Näin ei kuitenkaan ole, vaan osaaminen on kommunikaatiota, osallistumista ja sitoutumista työskentelyyn yli organisaation rajojen (Ruohotie 1996, 24). Tätä teoriaa tukee myös henkilöiden numero 5 ja 7 näkemys asiasta:

”Ei ohjaajan tarvi välttämättä se vanhin olla vaan se kuka ois työn puolesta riittävän kokenut ja pystys niin ku opastamaan niin ku työajankin suhteen.” (Henkilö 7)

”Oma kokemus laajasti aselajista on pakollinen, ettei mentor ole yksipuolisesti urautunut vain yhteen putkeen esim. tulenjohto- tai tuliasemapuoleen.” (Henkilö 5)

Yllä kuvatut näkemykset ovatkin yhteneväisiä myös Toiskallion (1998, 13–14) näkemyksen kanssa. Toiskallio toteaa, että kouluttajan ammattipätevyyden keskeinen tekijä on ammattikonaisuuden hahmottaminen, joka kiteytyy päämäärätietoisuudessa. Kouluttajan, tässä tapauksessa ohjaajan, on kyettävä syvällisesti erittelemään itselleen ohjauksen tavoitteena olevan toiminnan ja ajattelun vaatimukset sekä luonne. Vasta silloin hän kykenee ohjaamaan ohjattaviaan. Päämäärätietoisuus vaatii kouluttautumisen jatkuvaa ajantasaistamista, kehittämistä ja syventämistä sekä ohjaajan jatkuvaa oppimista ja ammatillista kasvua.

Ammattipätevydessä ja osaamisessa on huomionarvoista se, että se muuttuu aina siinä suhteessa, mihin sitä vertaamme. Jossakin määrin mentorilta vaadittava osaaminen voikin olla myös työyhteisössä olevan ammattipätevyyden omaamista ja jakamista, kuten henkilö 11 asian ilmaisee:

”Niin minun mielestä ne henkilökohtaiset ominaisuudet ja se tietotaito, mikä on yksikössä karttunu, niin nimenomaan sitä yksikön koulutusta mentoroidaan. Eli tuota, niin tuntee yksikön koulutuksen riittävän hyvin, niin pystyy sitten ohjaamaan.” (Henkilö 11)

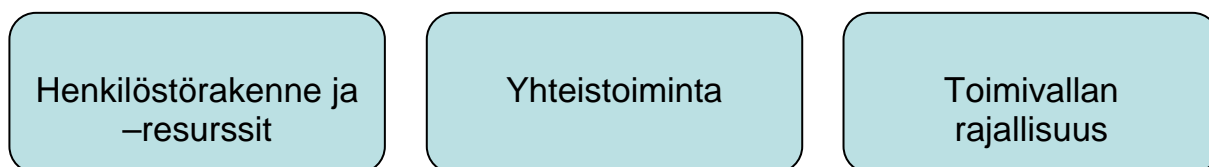
Haastattelujen perustella voidaankin todeta, että ammattipätevyys sotilasorganisaatiossa ja muuttuvassa ympäristössä kytkeytyy henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja näyttäytyy henkilön haluna kehittyä ja kehittää sekä itseään että ympäristöään. Tätä tukee myös Ruohotien (1996, 24–25) näkemys siitä, että osaaminen on asia, joka ei häivy tai kulu pois käytössä tai sitä jaettaessa, vaan se laajenee sitä mukaa, kun sitä sovelletaan käytännössä. Toisekseen henkilökohmainen ja yhteisöllinen jaettu ammatillinen osaaminen on myös hyvän oppimisen tae. (Poikela

2003, 5.) Tähän yhteenvedona voidaankin todeta, että nimettäessä työpaikkaohjaaja pitää katsoa kokonaisuutta, ei pelkästään työhistoriaa, aikaisempia saavutuksia ja palkkaa.

Tähän mennessä olen tuonut ilmi sen, miten kirjavia ovat perusyksikön henkilökunnan odotukset ohjaajasta ja ohjaamisesta, kuinka ohjaaminen ilmenee, ja mitä hyvältä ohjaajalta vaaditaan. Luontevaa onki pyrkiä seuraavassa alaluvussa tuomaan ilmi, mitkä ovat ohjaamisen kipupisteet, miksi odotukset ja ilmeneminen eivät täysin aina kohtaa, ja mitä pitäisi tehdä, jotta uudet työntekijät saisivat vielä parempaa ohjausta.

4.4 Ohjaamisen kipupisteet ja kehittäminen

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjaamista sen kehittämistä voivat estää monet tekijät: tavoitteen asettelu itsekkäistä syistä tai yksikön näkökulmasta, vahva voittamisen tarve, jousitamattomuus, periksiantamattomuus, kielteisten tunteiden karttaminen, muutosten ja vaikeiden asioiden siirtäminen tai kohtaamatta jättäminen sekä järkipärisen ajattelun ja toiminnan ylikorostuminen. Näitä edellä mainittuja arvoja edustava yhteisö noudattaa toimintastrategiaa, jossa tärkeinä tekijöinä ovat kontrolli ja valvonta. (Ruohotie 1996, 39.) Voisi olla helposti todettavissa, että tämä on varmasti ongelma myös sotilasyhteisössä. Kuuleehan usein korostettavan johtamiseen liittyvää tuttua lausetta: *”Johtaminen on 10 % käskemistä, 90 % valvontaa.”* Haastattelujen perusteella ohjaamisen toteutumisen ongelmakohdat ja kehittämiskohteet jakautuivat kuitenkin hiukan toisenlaisiin kategorioihin, jotka ovat: **”henkilöstörakenne ja -resurssit”**, **”yhteistoiminta”** ja **”toimivallan rajallisuus”**. (Kuvio 7.) Jo aluksi täytyy todeta se, että tavallaan kaikki kategoriat aina jollain tavalla liittyvät toisiinsa, mutta käsittelen ne kuitenkin erikseen, koska haastateltavat toivat nämä asiat ilmi, käsiteltäessä asiaa eri näkökulmista.



Kuvio 7. Kategoriat ohjaamisen ongelmakohdista ja kehittämistarpeista

4.4.1 Henkilöstörakenne ja -resurssit

Aikaisemmin tuloksissa on tullut ilmi, työnopetuksen perusyksiköissä suorittaa useimmiten yksikön oma henkilöstö omin välinein. Tällaiseen opetukseen ei ole tarpeellista laatia omaa

budjettia. Työpaikalla tapahtuva opetus onkin osa yksikön ja sen esimiesten normaalia toimintaa. Tällöin työnopetuksen resurssipanos tulee esille työajan käytön suunnittelussa ja toteutuksessa, kun taas koulutuslaitoksessa opetuksen budjetointiin kuuluu opetuksen perussuunnittelu, materiaalin suunnittelu ja erityisistä työnopettajista aiheutuvat kustannukset. Onkin siis niin, että työnopetuksen resurssivaatimukset ovat yksinkertaisemmat kuin minkään muun koulutuksen ja sen vuoksi niiden tyydyttäminen näyttää usein olevan mahdotonta. Opetuksen suorittajaksi pyritään kouluttamaan vastaavissa tehtävissä oleva kokeneempi työtoveri. Koska opetuksen suorittaja on viime kädessä vastuussa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tasosta oman toimen ohella, onkin vaikeinta saada häntä irrottamaan riittävästi työpanosta sen suunnitteluun ja toteutukseen. (Kouluttajan opas 1977, 135–136.)

Ohjaajalla käytössä olevan työajan lisäksi toinen merkittävä työnopetuksen resurssitekijä on opetettavan työaika ja -panos. Usein uuteen tehtävään tuleva pyritään sitomaan tämän tehtävän jonkin osa rutiinin hoitamiseen heti, antamatta hänelle kylliksi aikaa ja ohjausta tehtävään paneutumiseen. Samoin mikäli on kyseessä vakituisen henkilökunnan tehtävissä tapahtuva muutos, työpaineen vuoksi työnopetukseen on usein vaikea saada tarpeeksi aikaa. (Kouluttajan opas 1977, 135–136.) Kategoriassa **”henkilöstörakenne ja -resurssit”** tätä yllä kuvattua teoriaa tukee henkilön numero 9 esittämä näkemys asiasta:

”Haaste on ehottomasti se, että henkilöstöresursseja ei tällä hetkellä ole riittävästi perusyksikön tehtävien hoitamiseen. Sitten siihen vielä jotain ylimääräistä, okei se työpaikkaohjaaja sen kun hoitaa huolella sitten se uus työntekijä rupee sitte taas paikkaamaan sitä henkilöstövajetta.” (Henkilö 9)

Yllä kuvattu näkemys huomioiden ohjaamisessa tuleekin kiinnittää huomiota siihen, mitä työssä oppimisella halutaan milloinkin saavuttaa. Ohjaamisen ja kasvattamiseen liittyen, työssä välittyy automaattisesti sekä työhön liittyviä hyviä että epäsoveliaita käytänteitä. Resurssien ollessa minimaaliset kyseeseen tuleekin se, kuinka onnistumme pois sulkemaan huonojen käytänteiden välittymisen. On varmaa, että panostamalla vain kulloinkin käynnissä olevaan toimintaan ja kiinnittämällä huomioita tehtävien nopeaan ja rutiininomaiseen hoitamiseen, ei epäsoveliaiden käytänteiden välittymiseen kiinnitetä huomiota. Epäsoveliaiden käytänteiden välittymisen estämiseksi tuleekin ohjaussuhteelle taata riittävä rauha ja ajoittainen vuoropuhelu ohjaajan, ohjattavien ja esimiesten välillä. Vuoropuheluissa on kiinnitettävä huomiota myös siihen, että monia asioita voidaan ratkaista usealla eri tavalla, eikä ole olemassa vain yhtä ainoa ja oikeaa toimintatapaa. Lisäksi vuoropuhelun tulee ulottua myös oppilaitosten ja työ-

paikkojen välille, jotta opetuslaitoksissa annettu oppi on käytettävissä käytännön työelämään. (Billet 2001, 84–86.)

4.4.2 Yhteistoiminta

Kategoriassa ”**yhteistoiminta**” tarkoituksena oli tuoda ilmi näkemyksiä siitä, millainen yhteistoiminta on tai paremminkin tulisi olla työyksikön ja ohjaajan välillä kehitettäessä nuorten työntekijöiden ammatillista osaamista, sen lisäksi mitä henkilö 1 on aikaisemmin esittänyt näkemykseen ohjaajasta työyksikön kehittäjänä:

”Ohjaaminen ei voi olla erillinen tapahtuma irti muusta toiminnasta perusyksikössä. Kyllä kaikkien vanhempien kouluttajien pitää jatkuvasti tuntea vastuunsa nuorempien ohjaamisesta. Suunniteltu ja järjestelmällinen työpaikkaohjaus jännevöittää edelle mainittua kokonaisuutta.” (Henkilö 1)

Syvällisemmin mietittynä yllä kuvattu näkemys liittyy enemmänkin kokonaisvaltaiseen soti-laaksi kasvamiseen ja sotilaan identiteetin kehittymiseen, mikä ei ollut pääpaino muodostaessani aineistoista tätä kategoriaa ja hakiessani tähän vastauksia. Mietittäessä yhteistoimintaa ammatilliseen osaamisen kehittymiseen liittyen kuvaa henkilö 5 asiaa seuraavasti:

”Mentorit tarvitsevat harjoituksiin liittyen suunnitelman mihin pitää erityisesti keskittyä ja kouluttaa. Mentor ei saa pelkästään olla harjoituksessa ja touhuta siellä sun täällä. En osaa sanoa onko KAITR:ssä ollut suunnitelmaa eri harjoitukseen mentor-toiminnan osalta.” (Henkilö 5)

Yllä kuvattu näkemys peräänkuuluttaakin sekä työpaikkaohjaajien vastuuta, mutta erityisesti myös yksiköiden pääkouluttajien ja harjoituksen johtajien vastuuta mietittäessä järkeviä opetustavoitteita ja tehtäviä nuorille kouluttajille harjoituksiin liittyen. On kuitenkin muistettava, että tavoitteiden määrittely on oppimisen ja oppimisprosessin lähtökohta. Tässä yhteydessä on myös huomioitava se seikka, että myöskään kouluttajien ammatillista osaamista kehitettäessä ei riitä, että tavoitteet määritelleen yleisen tavoitetaksonomian mukaisesti. Tavoitteet ja suunnitelmat on ilmaistava niin selkeästi ja yksinkertaisesti, että jokainen ohjaaja, ohjattava, esimies ja harjoituksen johtaja tietää, mitä missäkin harjoituksessa pyritään saavuttamaan. (Kouluttajan opas 2007, 16–17)

4.4.3 Toimivallan rajallisuus

Alakategoriassa ”**toimivallan rajallisuus**” pyrin kokoamaan näkemyksiä siitä, mikä on tai tulisi olla työpaikkaohjaajan rooli nuoren työntekijän suorittaessa oikeuksiin tähtäävää koulutusta ja onko ohjaajalla riittävästi toimivaltaa, että joukko-osastoissa voidaan hankkia työssä tarvittavia oikeuksia. Henkilö 1 kiteyttää asian seuraavasti:

”Mielestäni ei ole epäsuorantulenkäytön eri oikeuksien osalta. Toisaalta asia on ymmärrettävä juridisesta näkökulmasta. Näihin oikeuksiin sisältyy aina merkittävä juridinen vastuu ja aselajikoululla on paras osaaminen opetuksen järjestämiseen ja vaadittavan taitotason arvioimiseen.” (Henkilö 1)

Henkilön 1 näkemys oikeuksien tarpeesta onkin hyvin yhteneväinen Siparin (2011, 39) pro gradussaan kouluttajien ilmi tuomaan näkemykseen oikeudellisten kouluttajien tarpeesta joukko-osastoissa. Tutkimuksessaan Sipari tuo ilmi kouluttajien näkemyksen siitä, että aliupseereiden opetusjärjestelmä, missä tietyt oikeudet voidaan hankkia vasta SAMOK 2 -kurssilla noin viisi vuotta SAMOK 1 -kurssin jälkeen, ei vastaa joukko-osastojen tarvetta oikeuksien osalta. Näkemys riittävien oikeuksien osalta ei rajoitu pelkästään vain aliupseereihin, kuten henkilö 3 asiaan ottaa kantaa:

”Nykyiset ohjeet ja määräykset henkilökunnan eri oikeuksien suorittamiseen ja myöntämiseen ovat todella haastavat. Jokaiseen oikeuden myöntämiseen täytyy olla käskytetty lupa. Lisäksi olisi toivottavaa että kaikki perusoikeudet tulisivat kurseilta eikä niitä pitäisi paikkaa sitten kun on töissä, esim. TJ-erotuomari oikeudet kandeille / vast.” (Henkilö 3)

Oikeuksien kohdalta voidaankin todeta, että toteutus ainakaan aliupseerien osalta ei vastaa suunnitelmaa siitä, että aliupseeriston tehtävissä vaadittava osaaminen todennetaan näytöin. (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskey 2006, 6.) Yllä olevat näkemykset kuvaavat tilannetta epäsuorantulen yksiköissä, samoin kuten henkilön 7 näkemys:

”Ehkä suurin esimerkki meillä nyt on, niin aseenvälvojojaoikeuksia ei niin tarvi, mutta erillisen tulijoukkueen tuliasemaerotuomarin auskultoinnit. Niissä on selkee näyttökoe ja teoriakoe mikä voidaan joukko-osastossa myöntää, niin se ois ihan konkreettinen hyöty niin ku.” (Henkilö 7)

Mutta, koska tilanne oikeuksien myöntämisen osalta ei ole pelkästään työpaikkaohjaajan päättävissä, on toimivallan ja oikeuksien myöntämisen suhteen myös toisenlaisia näkemyksiä, kuten henkilöt 9 ja 10 asiaan ottavat kantaa:

”Se on kaksppiipunen juttu mitä mää oon ite mieltä. Elikkä miun mielestä sen koulutuksen pitäjä. Esimerkkinä jos otetaan ampumakoulutus siihen. Jos työpaikkaohjaaja pitää sen teoriaopetuksen, ottaa vastaan teoriakokeen, sitten hän, opettaa sen radalla toiminnan, niin minusta se ei saa enää olla se näytön vastaanottaja. Vaan näytön vastaanottaja jos sitä mietitään, että se on näyttötyö, niin sen pitää olla ulkopuolinen.” (Henkilö 9)

”Mie näkisin, että se riittää, että mentori voi kouluttaa asiat, mutta näytön vastaanottaja voi olla vaikka päällikkö, ja komentaja sitten myöntää oikeuden. Tavallaan mie haluaisin pitää sen harkintavallan ja päätösvallan vähän korkeemalla. Ihan sen takia, että tuossa oli muutama viikko sitten päällikköpalaverissa puhetta siitä ja sitä selvitettiin että voidaanko sopimussotilaille myöntää ammuttamisoikeudet ja kaikki muut melkein oli innoissaan mutta minä kyllä olin raakasti sitä vastaan. Koska jos myö lähetään nyt tekemään sitä, että jaetaan ammuttamisoikeuksia sopimussotilaille niin okei. Tällä hetkellä se ois varmaan poikkeustapaus, että ne hoitais sen ampumaratapäivän yksin. Mutta sitten kun kerran tulee se kiire että se pitää hänen hoitaa niin sitten tulee ennakkotapaus: no hyvinhän se meni, meppä toisenkin kerran. Huomataan kaksi vuotta eteenpäin niin meidän ampumakoulutuksen laatu on laskenu rajusti.” (Henkilö 10)

Yllä olevissa näkemyksissä kiteytyykin mielestäni hyvin henkilökunnan ymmärrys työpaikkaohjaajan roolista ammatillisen osaamisen kehittäjänä eikä pelkkänä suorituksen arvioijana ja näytön vastaanottajana, mihin helposti sotilasympäristössä palautejärjestelmällä sorrutaan. Henkilöiden 1, 3 ja 7 toimivallan rajoittuneisuutta kuvaamia asioita lukuun ottamatta, työpaikkaohjaajan toiminnalle ei nähty erityisiä merkittäviä rajoituksia ja esimerkiksi taisteluammuntojen oikeuksiin liittyen yksiköistä on löytynyt vielä oikeudet omaavaa henkilöstöä valvomaan ohjattavan auskultointia., kuten henkilö 8 asian kiteyttää:

”Miun mielestä se kyllä ne oikeudet, mitä täällä nyt on joukko-osastossa mahdollisuus tenttiä, ni se on mennyt ihan jouhevasti. Meillä ei oikeestaan oo hirveesti ees tarvetta noita teetättää, kun meillä ei oo aliupseereita ku Mikko [nimi muutettu] mikä on tullu ja hänelläkin ne oikeudet tuli koulun kautta noihin hommiin... taisteluammuntoihin liittyen sitten me on auskultoitu oikeuksia yksikön sisällä.” (Henkilö 8)

Toimivallan rajallisuuteen liittyen sivuan vielä seikkaa, kuinka sitten saatu oppi, ohjaus ja osaaminen voidaan todentaa. Vastauksena on tietenkin olemassa esimerkiksi työssä oppimisen suunnitelman (TOPS) avulla, johon kirjataan henkilötietojen lisäksi esimerkiksi nykyisessä tehtävässä tarvittava osaaminen, suunnitelmaan liittyvät oppimistilaisuudet, näyttöjen antaminen ja suunniteltu tuleva tehtävä ja siinä tarvittava osaaminen. Haastavaksi osaamisen todentamisen tekee kuitenkin se, että työssä saatu osaaminen mielletään helposti tilannesidonnaiseksi. Työn tuloksiin vaikuttaa esimerkiksi käytössä olevat resurssit ja koulutettavan joukon

kyky oppia. Tähän osaamisen todentamisen vaikeuteen liittyy myös näkemys siitä, että työssä saadulle oppimiselle ei ole olemassa varsinaista sertifikaattia, millä voidaan todentaa tai hyväksi lukea saavutettua osaamista mahdollisissa myöhemmissä opinnoissa. (Billet 2001, 4.) Onko siis mahdollista, että mikäli työntekijä ei seuraavalla kerralla pääse joukkonsa kanssa yhtä hyvään lopputulokseen todetaan, että hän ei sittenkään ole oppinut kyseistä asiaa joka jo aiemmin oli kirjattu opituksi?

5 POHDINTA

Esittelen tässä luvussa tuloksista tekemäni johtopäätökset ja pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiini. Arvioin myös tulosten luotettavuutta, käytettävyyttä ja merkitystä sekä valitsemani tutkimusmenetelmän soveltuvuutta tutkimukseeni. Pyrin tuomaan esille myös sen, miten tutkimukseni lisäsi tietoa kyseisen aihealueen suhteen ja miten tutkimukseni antamaa tietoa on mahdollista hyödyntää käytännössä. Lisäksi kerron, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimukseni on mielestäni tuottanut. Johtopäätöksiä tehdessäni ja tuloksia käsitellessäni tarkoitukseni on pohtia haastateltavien vastausten merkitystä ja niitä asioita, mitä voimme oppia tutkimuksen kohteena olleista tapauksista.

5.1 Yhteenveto – Mitä työpaikkaohjaaja tekee?

Tähän aluksi kertauksen, mihin pyrinkään tutkimuksellani hakemaan vastauksia:

Mikä on työpaikkaohjaajan rooli nuoren työntekijän työssä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä (Mitä työpaikkaohjaaja tekee)?

Alakysymykset:

Miten työpaikkaohjaaja voi omalla toiminnallaan tukea parhaiten nuoren työntekijän kehittymistä?

- Mitä työpaikkaohjaajalta odotetaan?
- Miten mentorointi ohjaamisessa ilmenee?
- Miten mentorointi ja työpaikkaohjaajan rooli näkyy tätä kautta koko työyhteisön kehittäjänä?

Minkälainen on hyvä työpaikkaohjaaja ja millaisia ominaisuuksia hyvältä työssäohjaajalta vaaditaan?

- Millaiset ammatilliset ja oikeudelliset valmiudet työpaikkaohjaajan olisi hyvä omata?
- Millaiset henkilökohtaiset valmiudet olisi hyvä omata?
- Miten työpaikkaohjaajien roolia ja koulutusta voisi kehittää?

Mitkä ovat ohjaamisen keskeisimmät haasteet ja ongelmat?

Alla esitän aikaisemmin kuvaamani tulokset tiivistettynä, minkä jälkeen paneudutaan syvällisemmin tulosten merkityksiin ja johtopäätöksiin. (Kuvio 8)

<p>Odotukset työpaikkaohjaajaa kohtaan</p> <p>–Asennekasvatus: Sotilaallisen kurin, täsmällisyyden ja järjestelmällisyyden opettaminen ja merkitys, kyky toimia esimerkkinä</p> <p>–Ammatillinen osaaminen ja sen siirtäminen nuoremmalle</p> <p>–Itsensä kehittäminen, halu ja kyky kehittää edelleen itseään sekä ennen kaikkea nuorempia ja koko järjestelmää</p>	<p>Ohjaamisen ilmeneminen käytännössä</p> <p>–Vastuun jakaminen, on tärkeää että valmiin mallin lisäksi ohjattava saa omakohtaisia kokemuksia ja hänellä on mahdollisuus tehdä virheitä</p> <p>–Oma esimerkki, päivitäinen työn tekeminen ja kyky olla tarvittaessa läsnä</p> <p>–Ohjaamisen suunnitelmallisuus: sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä, kyky nähdä tulevaa</p> <p>–Työyksikön kehittäjänä ohjaamisesta hyötyy koko yksikkö nuoren ammattitaidon kehittyessä</p>	<p>Hyvä työpaikkaohjaaja</p> <p>HENKILÖKOHTAISET OMINAISUUDET</p> <p>–sosiaalisuus, kyky olla läsnä ja tarjota apua sotilaallisuutta unohtamatta</p> <p>–suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys, kyky nähdä eteen ja suunnitella tulevaa, siten että myös spontaanille ja odottamattomille keskusteluille ohjattavan kanssa jää aikaa</p> <p>–oma halu, nähdä ohjaamistyö mahdollisuutena kehittää myös itseään</p> <p>AMMATTIPÄTEVYYS</p> <p>–län lisäksi oltava monipuolinen kokemus sekä halu pitää omaa ammattitaitoa yllä</p>	<p>Ohjaamisen kipupisteet ja kehittäminen</p> <p>HENKILÖSTÖRAKENNE JA –RESURSSIT</p> <p>–Kokeneen henkilöstön puute</p> <p>–Tehtävien yhdistely ei mahdollista ”spontaanina” kanssakäymistä ja odottamattomia pysäkejä</p> <p>YHTEISTOIMINTA</p> <p>–Mentorit eivät voi olla itsenäisiä ”puuhastelijoita”, vaan pitää olla kiinteästi kiinni yksikön toiminnassa</p> <p>TOIMIVALLAN RAJALLISUUS</p> <p>–Mentorin vastuulle pitää kuulua mahdollisuus huolehtia oikeuksiin tähtäävästä koulutuksesta, myöntämisestä päättää komentaja</p>
---	--	---	--

Kuvio 8. Kootut tutkimustulokset

Odotukset työpaikkaohjaajaa kohtaan. Kaikkien haastateltavien kohdalla tuli esille työpaikkaohjaajan rooli uuden työntekijän tuloon liittyvään perehdyttämiseen ja sotilaalliseen kasvatukseen. Tässä yhteydessä haastateltavat korostivat erityisesti sitä, että nuori työntekijä on saatava ymmärtämään kuinka vastuulliseen tehtävään hän joutuu tai pääsee heti töihin tullessaan. Koska valtaosa uusista työntekijöistä menee suoraan vastuulliseksi joukkueen kouluttajaksi, ainakin peruskoulutuskaudella. Tässä yhteydessä painotettiin myös työpaikkaohjaajan esimerkkiä ja sitä, kuinka iso rooli sillä on asennekasvatukseen liittyen. Sosiaalisuudesta ja avoimesta kanssakäymisestä huolimatta vanhemman henkilöstön tulee käyttäytyä ja esiintyä esimerkillisesti eivätkä puheet ja teot saa olla ristiriidassa.

Huolimatta tutkimukseni tavoitteesta selvittää, mitä juuri työpaikkaohjaajalta odotetaan uutta työntekijää kohtaan, tulee huomioda, että työpaikkaohjaaja ei toimi yksin uuden työntekijän kanssa. Asennekasvatuksen opettaminen vaatii koko työyhteisön sitoutumista ja esimerkkiä yhteisten tavoitteiden eteen. Tässä kohden korostuu mielestäni erityisesti perusyksikön päällikön rooli suunnannäyttäjänä ja esimerkkinä.

Ammatillisen osaamisen siirtämisessä vanhemmalta nuoremmalle tulosten mukaan korostuu mielestäni se, että työpaikkaohjaajan tulee olla mahdollisimman lähellä ohjattavaa päivittäisessä tekemisessä. Tämä ei tarkoita sitä, että ohjattava olisi jatkuvasti kysymässä neuvoa ja apua ohjaajalta vaan sitä, että ohjaaja on tukena tarvittaessa ja ohjattavilla on lähellä esimerkiksi vanhemmasta sotilaasta, jota pelkästään seuraamalla he voivat oppia luonnollisen omaan identiteettiin sopivan tavan toimia sotilasyhteisössä. Tässä yhteydessä onkin hyvä palata tuloksiin ja kohtaan jossa osaamisen siirtämiseen liittyen toin ilmi vaikeudet hiljaisen tiedon siirtämisestä ja mentoroinnin kahdesta eri funktiosta. Mikäli työpaikkaohjaaja on etäällä ohjattavista, tulee mentoroinnista helposti urapainotteista ja mentori toimii pääasiallisesti vain suoritusten valvojana ja palautteen antajana sekä näyttötilanteiden järjestäjänä. Mikäli mentorin sijaan on lähes päivittäisessä kanssakäymisessä ohjattavan tai ohjattavien kanssa. Täyttää suhde mielestäni myös mentroinnille annetun psykososiaalisen funktion tehtävän edistämällä ohjattavan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja työssä oppimista. (Billet 2001, 140–174; Ruohotie 2000, 222.)

Toimittaessa lähes päivittäisessä yhteistyössä ohjaussuhde ei myöskään korosta mentorin erityisyyttä ja pidä yllä liikaa hierarkkisuutta ja riippuvuutta, vaan tällöin ohjaaja ja ohjattava voivat elää samassa maailmassa ja voivat kokea itsensä tasavertaisina. Toimiminen jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ei myöskään kasvata ja kehitä pelkästään ohjattavia vaan myös mentoreita ja sitä kautta koko organisaatiota. Mentorit voivat tätä kautta oppia itse uudenlaisen nuoremman sukupolven näkökulman tuntemilleen asioille ja ilmiöille. Lähes päivittäinen yhteistyö myös sitouttaa sekä ohjaajan että ohjattavan työskentelemään mentorointisuhteen onnistumiseksi. Organisaatio taas hyötyy tästä todennäköisesti henkilöstön sitoutuneisuutena ja työntekijöiden työtehon lisääntymisenä. (Ruohotie 2000, 223).

Päivittäinen ja läheinen yhteistyö luo myös mahdollisuuden tuoda esille vanhemman sotilaan esimerkin halusta kehittää itseään ja koko järjestelmää. Tällöin on myös mahdollista kehittää yhteisesti koko järjestelmää. Ajankohtaiseksi tämän asian, erityisesti maavoimissa, tekee uudistettava taistelutapa, jossa opetus on aloitettu ensisijaisesti sotilasopetuslaitoksissa ja sieltä valmistuvan henkilöstön avulla pyritään tietoa jalkauttamaan joukko-osastoihin. Tässä yhteydessä on tietysti huomioitava, että SAMOJ1-opintojakson suorittanut aliupseeri tai sotatieteiden kandidaatin tutkinnon suorittanut luutnantti ei varmaankaan muista ja hallitse kaikkea hänellä opetettua, vaan hän toimii ikään kuin tiedon välittäjänä joukko-osastoon. Tässä yhteydessä korostuukin mentorin ja muiden vanhempien sotilaiden esimerkki halusta ottaa vastaan

uutta tietoa, uudistaa itseään ja soveltaa uutta tietoa jo olemassa olevaan sekä halusta etsiä aiheeseen liittyen lisää tietoa ja sitä kautta kehittää itseään.

Mitä sitten loppujen lopuksi voidaan todeta odotuksiksi työpaikkaohjaajaa kohtaan, niin yleisesti ottaen odotukset ovat riippuvaisia aina kulloinkin vallitsevasta tarpeesta ohjaajaa kohtaan. Haastatteluja tehdessäni kävi ilmi, että pääsääntöisesti haastateltavien odotukset ja työpaikkaohjaajien toimet ovat kohdanneet. Kehitettävää nähdään erityisesti siinä, että perusyksiköiden henkilöstörakenteen tulee olla sellainen, että kuhunkin yksikköön voidaan tarpeen vaatiessa nimetä oma ohjaaja. Toisena nostaisin esille sen, että työpaikkaohjaaja ei ole mikään autuaaksi tekevä voimavara, vaan henkilöstön ja uusien työntekijöiden opastaminen ja kehittäminen on koko organisaation yhteinen tehtävä. Myös tämän asian haastateltavat toivat keskusteluissa ilmi.

Ohjaamisen ilmeneminen käytännössä. Kuten tulososiossa esittelin, niin pääosin vastaajat olivat tyytyväisiä siihen aktiiviseen vuorovaikutukseen, mikä ohjaajien ja ohjattavien välillä vallitsee. Tuloksissa oli kuitenkin myös poikkeavia näkemyksiä asiasta, varsinkin KAITR:n kohdalla, missä mentoreiden toimipaikka ei ole perusyksiköissä vaan joukkoyksikön esikunnassa. Poikkeavista näkökulmista huolimatta voin kuitenkin mielestäni todeta, että aktiivisella vuorovaikutuksella ohjaussuhteessa ymmärretään rakentavaa keskustelua ja työskentelyä yhteisten tavoitteiden ja kokonaisvaltaisen kasvamisen eteen, eikä pelkästään kouluttajana kehittymisen takaamiseksi.

Kouluttajana kehittymisen osalta korostaisinkin, tuloksiin peilaten mieluummin sitä, että ohjattava itse pääsee kokeilemaan ja kokee työssään paljon haasteita ja vaikeuksia ja niistä selviämisiä sekä ajoittain myös pienehköjä epäonnistumisia. Mielestäni termi ”ei kannettu vesi kaivossa pysy” on riittävän osuva kuvaamaan esittämäni näkemystä. Koska jokaisella meillä on kuitenkin oma identiteettimme, oma verbaalinen tapa ja fyysinen olemus jolla ilmaisemme itseämme ja tahtoamme. Tämän identiteettimme varaan tulee jokaisen rakentaa oma ammattitaitonsa kouluttajana emmekä kouluttajina voi oppia ja kehittyä ammattitaitoiseksi vain ”apinoimalla” vanhempaa sotilasta. Pääsemällä itse kouluttamaan, ohjattavat saavat vastuullisia tehtäviä, ja tätä kautta ymmärtävät varmasti paremmin oman merkityksensä yhteisten tavoitteiden eteen. Erityisesti aliupseereiden osalta mahdollisuudet vastuullisiin koulutustapahumiin ovat tärkeitä, koska heidän koulutuksensa rakentuu pitkälti tehtävän hoitamiseen liittyvään työssä oppimiseen ja hankitun osaamisen osoittamiseen näytöin (AC25765 2006, 21).

Aktiivisen vuorovaikutuksen kautta ilmenevän oman esimerkin osalta pidettiin tärkeänä vanhemman sotilaan luontaista käytöstä ja päivittäistä asioiden sekä työtehtävien hoitamista. Tähän liittyen haastatteluita tehdessäni tulikin hyvin ilmi se, että ohjaaminen ei tule eikä saa olla mitään teennäisesti järjestettyjä tilaisuuksia, vaan parhaimman esimerkin tarjoaa päivittäinen työn tekeminen ja päivittäiset keskustelut.

Ohjaamisen suunnitelmallisuuteen liittyen tuon esille tuloksista ilmi tulevan näkemyksen siitä, että nykyinen järjestelmä nimettyine työpaikkaohjaajineen selkeyttää toimintaa. Nyt ohjattavalla on lähtökohtaisesti yksi tukihenkilö kenen suuntaan kääntyä kohdatessaan ylitsepääsemättömiä vaikeuksia. Aikaisemmin tilanne saattoi olla se, että kuka tahansa milloin tahansa yritti olla nuorempien tukena. Nimetty ohjaaja ei tietenkään poista kenenkään velvollisuutta auttaa nuorempaa hänen tarvitessaan apua, mutta lähtökohtaisesti ohjaaja on se, joka tarjoaa avun ja esimerkin. Suunnitelmallisuuteen liittyen nostaisin esille myös perusyksikön päällikön roolin. Päällikkö perusyksikössä on kuitenkin se, joka suunnittelee henkilöstön käytön vuositasolla, jolloin päällikön tulee olla se, joka asettaa tavoitteet sekä ohjattavalle ja ohjaajalle ja molemmat toistaan tukien pyrkivät parhaimpansa mukaan ne saavuttamaan. Toisin sanoen ohjaamisen suunnitteleminen ja eri vaiheissa asetettavat tavoitteet eivät tule olla pelkästään ohjaajan vastuulla, vaan perusyksikön päällikön, ohjaajan ja ohjattavan tulee suunnitella ne yhteisesti.

Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskyssä (AC25765 2006, 41) käsitellään työssä oppimisen ohjeistusta ja suunnitelmallisuutta. Siinä todetaan esimerkiksi että työssä oppimisen jaksojen tulee olla riittävän pitkiä, jotta oppija voi oppia kokonaisuuksia, ottaa vastuuta tehtävistään ja osoittaa osaamistaan näyttämällä sitä. Ajallisesti näiden jaksojen tulee olla vähintään puolen vuoden mittaisia. Toisin kuitenkin esille näkemyksen kouluttajan työstä muuttuvassa ympäristössä, välineiden kehittyessä, taistelutapojen muuttuessa ja niin edelleen. Näkisin, että näiden tarkkojen puolen vuoden tai vuoden mittaisten tai eri kurssien pituisten oppimisjaksojen lisäksi taustalla tulisi olla myös suunnitelma (urasuunnitelma) siitä, mikä on kulloinkin nähtävissä oleva tarve ohjattavana olevalle henkilölle kolmen – viiden vuoden ja jopa 10 vuoden päästä. Tarkkaa ennustetta tietenkään on vaikea antaa, mutta tällä tavoin voimme rakentaa koulutuksen asteittaisen osaamisen varaan ja ohjattava tietää kuinka paljon hänellä on aikaa oppia mikäkin asia, mikä on hänen mahdollinen seuraava työtehtävänsä, ja millaista osaamista siinä tarvitaan. Tällä hetkellä ohjaamisen resurssit ja henkilöstön määrä perusyksiköissä ei mahdollista tällaisten suunnitelmien tekemistä, koska jo yhden henkilön poistuminen perusyksiköstä muihin tehtäviin romuttaa todennäköisesti koko suunnitelman.

Yhtenä tavoitteena pyrin haastatteluilla saamaan näkemyksiä siitä, miten työpaikkaohjaaja toiminnalla kyetään kehittämään koko työyhteisön ammattitaitoa ja onko se ylipäättään mahdollista. Ensimmäisenä näkemyksenä on syytä tuoda ilmi tietenkin se, että uuden työntekijän asteittaisen ammattitaidon kautta kehittyä myös koko yksikön osaaminen. Merkittävämpänä seikkana pitäisin kuitenkin sitä, mikä haastatteluistakin tuli osin ilmi, että eri perusyksiköiden henkilöstö pitäisi pyrkiä pitämään tietyllä tapaa heterogeenisenä. Tarkoitan, että ei ole missään nimessä hyvä, että yksiköissä on vain saman ikäluokan edustajia valtaosa. Vaikka yhteishenki saattaisi olla tällöin parempi, koska elämäntilanteet ja harrastukset osuvat todennäköisesti enemmän yhteen muiden työntekijöiden kanssa, olisi kuitenkin ammattitaidollisesti tärkeää, että yksiköissä olisi eri koulukunnan edustajia tasapainottamassa toimintaa ja herättämässä keskustelua eriävillä mielipiteillä. Vaikka ajoittain puolustusvoimissa uudistammekin toimintatapojamme ja kehitämme taistelutekniikkaa, kuten tällä hetkellä esimerkiksi maavoimien taistelutapaa, ei kuitenkaan tule hylätä kaikkea vanhaa ja aiemmin opittua. Tässä vaiheessa onkin vaikea arvioida pelkkää työpaikkaohjaajan roolia varsinaisena koko yksikön kehittäjänä, mutta yleisesti ottaen perusyksiköiden tasapainoisesta ikärakenteesta ja kokemuksen ylläpitämisestä tulisi osaamisen säilyttämiseksi pitää paremmin huolta.

Työpaikkaohjaajalta vaadittavat ominaisuudet. Todettakoon aluksi, että haastattelujen perusteella haastateltavat olivat pääosin tyytyväisiä tämän hetken työpaikkaohjaajiin ja ohjaajilla oleviin niin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuin ammatilliseen osaamiseenkin. Käsittelen tässä yhteydessä kuitenkin haastatteluissa ilmi tulleita ohjaajilta vaadittavia ominaisuuksia, joista ensimmäisenä sosiaalisuus. Tällä en tarkoita sitä, että ohjaaminen olisi ikään kuin jotain terapiaa ohjattavalle ja päivittäisiä istuntoja, vaan sitä että ohjaaja kykenee olemaan läsnä niin ohjattavaa kuin ohjattavan esimiehiäkin. Läsnäolo tukee edelleen esittämäni näkemystä yksikkökohtaisista ohjaajista ja ikärakenteen tasapainottamisesta, mutta läsnäolo tulisi pyrkiä huomiomaan myös vaikka työpiste ei olisikaan sama. Tällainen läsnäolo voi tapahtua, vaikka vain sattumalta koulutuskentällä törmäämällä, ruokatunnilla jutellessa tai vaikkapa kahvitauolla. Ohjaajan ei siis tarvitse olla mikään vuori jonka luokse Muhammed tulee vaan ohjaajan satunnaiset kysymykset: ”miten sulla menee?” tai ”mitä ohjelmassa?” voivat saada ohjattavan keskustelemaan päivittäisistä asioista. Tällöin ohjattava saattaa tuoda vain vahingossa, spontaanisti ilmi asioita, joita hän ei niin sanotussa ”virallisessa” ohjauskeskustelussa välttämättä toisi tai osaisi sanoa. Näiden sattumanvaraisten spontaanien keskustelutuokioiden lisäksi on tietenkin myös hyvä järjestää myös säännöllisiä ohjaamistapaamisia.

Toisekseen ohjaajalta vaadittavista ominaisuuksista haastatteluissa nostettiin ilmi suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys. Suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys ohjaajalta vaadittavina ominaisuuksina mahdollistavat esimerkiksi sen, että aikaisemmin esittämille spontaaneille ja satunnaisille keskustelutuokioille jää aikaa.

Kolmantena palaan ohjaajan omaan haluun. Tällä tarkoitan ohjaajan halua ja uskallusta toimia ohjaustehtävässä, mutta myös sitä että ohjaajat itse kokevat ohjaamistoiminnan mahdollisuutena kehittää itseään ja päivittää omaa osaamistaan. Mentoreiden olisi siis hyvä pitää mielessään Heikkisen & Huttusen (2008, 212–216) kuvaamat vertaisuuden tasot mentoroinnista. Heidän mukaan vertaisuuden tasot mentoroinnissa voidaan jakaa kolmeen osaan: eksistentiaalinen, episteeminen ja juridis-eettinen. Eksistentiaalisella tasolla eli ihmisenä olemisen tasolla mentori ja ohjattava, ovat tasavertaisia. Tällöin mentorin ja ohjattavan suhde on symmetrinen. Episteemisellä tasolla eli tietojen, taitojen ja kokemusten tasolla suhde on epäsymmetrinen, koska jollakulla on enemmän tietoja, taitoja ja kokemuksia kuin toisella tai ne ovat sisällöltään erilaisia. Juridis-eettisellä tasolla vertaisuussuhde voi olla sekä symmetrinen että epäsymmetrinen. Epäsymmetrisessä mentorilla on enemmän lakeihin ja säädöksiin perustuvaa vastuuta kuin ohjattavalla. Symmetrisessä suhteessa tällä tasolla kyse on yhteisestä vastuunkannosta ja työskentelystä mentorintisuhteen onnistumiseksi. (Heikkinen & Huttunen 2008, 212–216.)

Mitä sitten tulee mentorin ammatilliseen osaamiseen, niin korostaisin tulosten perusteella sitä, että nimettäessä tehtävään ei tule katsoa pelkästään mentorin omaamaa kokemusta vuosina vaan enemmänkin tehtävähistoriani. Monissa yksiköissä vääpeli on kokenein kouluttaja ja monesti ainut ”kokenut” kouluttaja, joka on tai olisi luontevin tapa nimetä ohjaajaksi (vrt. Lipponen 2011, 115; Pekkarinen 2010,30). Haastatteluissa tuli kuitenkin hyvin ilmi se, että haastateltavat eivät nähneet luonnollisena sitä, että vääpeli toimii yksikössä työpaikkaohjaajana. Tähän perusteina olivat muun muassa vääpelin runsaat hallinnolliset työt omassa konttorissa. Myös tämä näkemys puoltaa sitä, miksi perusyksiköiden henkilöstörakenne tulee pitää tasapainossa.

Aikaisemmin totesin että, kokemusta ei pidä katsoa vain numeroina vaan myös tehtävinä. Haastatteluissa tuli hyvin ilmi se, että esimerkiksi epäsuorantulen koulutuksen osalta on tärkeää, että mentorilla olisi kokemusta sekä tuliasema että tulenjohtopäästä. Tällöin hän pystyy laaja-alaisemmin tukemaan uusia työntekijöitä. Ammatillisen osaamisen osalta olisikin tärkeää huomioida se, että mentoreilla on halu kehittää itseään, mutta myös se, että järjestelmä tar-

joaa mentoreille vielä mahdollisuuden kehittyä. Tällöin on siis tärkeää, että mentorilla on vielä palvelusvuosia jäljellä, jotta työyhteisö voi hyötyä siitä, että mentoria jatkokoulutetaan.

Mitä sitten ohjaamiselle pitäisi tehdä vai tarvitseeko tehdä mitään? Tähän aluksi sopii maininta, joka tietysti saattaa romuttaa koko tutkimukseni arvon, mutta menetelmällisesti ohjaaminen tapahtuu niin kuin se on puolustusvoimien ehkä hieman ylimalkaisissa normeissa käsketty, mutta vain niillä resursseilla mitkä ovat käytössä. Huolimatta tuosta toteamuksesta tuon tässä kohtaa esille, ohjaamisen kipupisteet ja kehittämistarpeet: henkilöstörakenne ja -resurssit, yhteistoiminta ja toimivallan rajallisuus.

Henkilöstörakenteesta ja -resursseista puhuttaessa korostuu ajan ja työtä ohjaavan osaavan kokeneemman henkilöstön puute. Perusyksikössä työaikasunnitteluun, viikko-ohjelmien suunnitteluun ja koulutukseen käytettävää aikaa on rajallisesti, kun tähän lisätään vielä täysimääräinen työssä oppimisen ohjaus ja reflektointi ollaan väistämättömästi aikakapeikossa. On kuitenkin totta, että edellä mainittuja asioita perusyksiköstä ei voi ulkoistaa. Haluttaessa ohjaamisen reflektointineen toteutuvan edes lähes täysimääräisesti, pitäisi henkilöstöä perusyksiköissä kyetä lisäämään ja yksiköihin nimettävien ohjaajien tulisi olla päätoimisia. Tosin sitä määrää henkilöstöä nykyisin on tuskin saatavilla. Vastauksena ongelmaan voisi kuitenkin mielestäni olla yksiköiden henkilöstörakenteiden tasapainottaminen ja kokeneiden joukkueiden kouluttajien käyttäminen ”oto-ohjaajina”. Tätä näkemystä puoltaa myös tutkimukseni haastateltavien näkemykset ja usko siihen, että osaavalla henkilöllä jää joukkueen kouluttamisen ohella aikaa myös ohjaamiselle. Toisekseen toimiessaan kouluttaja tehtävässä, ohjaajalla on mitä mainioin mahdollisuus samaistua ohjattavan kohtaamiin haasteisiin. Toimivathan he tällöin samojen resurssien varassa, heillä on samat tavoitteet koulutettavien joukkueiden osalta, heillä on yhteinen esimies ja niin edelleen. Tätäkin näkemys puoltaa haastateltavien kommentit liittyen siihen, että ohjaajan sijainti on väärä, jos hän on joukkoyksikön esikunnassa, eikä siellä missä ohjattavat tekevät päivittäistä työtään.

Kuvaamani ratkaisuehdotus voisi myös helpottaa sitä, kuinka olemassa olevaa hiljaista tietoa voitaisiin siirtää nuoremmille. On varmaa, että kokeneemman henkilöstön toimiessa eri työpisteellä tähän haasteeseen ei ainakaan kyetä vastaamaan. Kuten aikaisemmin olen tuonut esille, on hiljainen tieto ihmisen sisään rakentunutta, jota on vaikea sanoin kuvailla ja se ilmenee kokeneen henkilön rutiininomaisena tehtävien suorittamisena. Kun tällainen kokenut henkilö työskentelee samojen resurssien puitteissa kun ohjattavakin, tarjoaa kokeneen suoriutujan seuraaminen jo itsessään ohjattaville mallin ja esimerkin asioiden oikeasta hoitamisesta. Tämä

seikka olisi hyvä huomioida jo senkin takia, kun esimerkiksi perusyksikön päällikön antama ohjaus todennäköisesti rajoittuu perehdyttämiseen ja viikkopalaveriin.

Tavoitteiden jäädessä saavuttamattomiksi on tietysti helppo vedota aina resursseihin tai niiden puutteeseen. On helppo haastaa esimies keskusteluun siitä, mitkä työt jätetään vähemmälle huomiolle, kun hän antaa uusia vaatimuksia ja niin edelleen. Tämä avaukseksi siihen liittyen, että onko ohjaamiseen liittyen ongelma kuitenkin vähäiset resurssit vai voisiko vika olla kenties rakenteessa, kulttuurissa tai henkilöissä. Nämä ovat asioita joihin jokainen voi miettiä vastausta omalta kohdaltaan. Tuon esille kuitenkin oman näkemykseni siitä, miksi vika voisi olla näissä asioissa.

Osa palkkauksestamme perustuu henkilökohtaiseen suoritusarviointiin, jonka suorittaa perusyksikön päällikkö. Päällikkö käyttää voimassa olevia arviointikriteereitä arvioinnin tekemiseen, mutta mikä hänellä on vertailupohjana arvioinnilleen, tietenkin omat aikaisemmat kokemukset, mutta myös muut yksikön sen hetkiset työntekijät. Päällikkö suorittanee, arviointia tehdessään, vertailua yksikön henkilöiden kesken. Voisiko loppujen lopuksi ollakin niin, että sen sijaan, että siirtäisimme nuoremmalle henkilölle kaikkea olemassa olevaa osaamistamme, pitäisimme osan tiedoistamme ja taidoistamme itsellämme, ihan vain sen takia, että voimme osoittaa olevamme parempi ja tehokkaampi työntekijä kuin nuoremmat, ja sitä kautta saisimme paremman suoritusarvioinnin. No ei varmaankaan, ainakaan täysin näin, sillä käsitellään hän suoritusarvioinnissa myös sitä, kuinka henkilö toimii työyhteisössä ja kykeneekö hän opastamaan muita. Rohkenen kuitenkin väittää, että taustalla on edes pieni totuuden jyvänen suomalaista ihmiskulttuuria liittyen siihen, että harvoin kokeneempi henkilö rohkenee myöntää nuoremman olevan oikeassa tai myöntää nuoremman olevan parempi jossain asiassa. Miksi tämä kuvaamani ei toteutuisi myös sotilasyhteisössä, kuuleehan silloin tällöin vanhemman henkilöstön suusta lauseita, että: ”silloin kun minä olin kouluttaja, niin oli kyllä tulokset ihan toiset ja tehtiin ihan toisella tavalla”. Tähänkin kuvaamaani ongelmaan ratkaisu löydettäisiin nimeämällä yksikköön vastuullinen ohjaaja, jolloin suoritusarviointi hänen tehtävässään keskittyy nimenomaan ohjaamiseen.

Aikaisemmin kuvaamani perusyksiköiden henkilöstörakenteen tasapainottaminen voisi olla myös ratkaisu toiseen mainitsemaani ongelmakohtaan, mentoreiden ja yksiköiden väliseen yhteistoimintaan ja sen kehittämiseen. Mentorin toimiessa eri työpisteellä olisi hänellä ulkopuolisen perspektiiviä asioihin, mutta tietäisikö hän asioiden tosiasiallisen laidan. Keskittyisikö ohjaus tällöin kuitenkin liiaksi suoritusten valvontaan ja palautteen antoon eikä kasvun tuke-

miseen ja tehtävien suorittamiseen annetuin resurssein? Tulee kuitenkin muistaa, että työssä oppimisen tarkoituksena ei ole vain työssä annettavien näyttö kokeiden suorittaminen vaan myös henkilökohtaisen kasvun mahdollistaminen. Toinen näkökulma ja kenties perimmäinen syy näille kahdella resursseihin liittyvälle ongelmalle voi olla se, että ehkä työssä oppimisen ohjaamiseen liittyen halutaankin tietoisesti tai tiedostamatta välttää liikaa ohjaamista ja holhoamista, koska tällainen ohjaaminen vähentää työntekijän oma-aloitteisuutta. Ehkä se on juuri syy miksi omakohtaisille kokemuksille annetaan suuri merkitys osaamisen kehittymiseen liittyen.

Toisen kenties suurimman ongelman tai haasteen ohjaamiselle ja aliupseereiden hyödyntämiselle muodostaa näkemykseni mukaan aliupseereiden oikeudet ja velvollisuudet ja sitä kautta heidän käytettävyytensä. Aliupseereille ei ennen sotilasammattillista opintojaksoa ja ennen ammatin siirtymistä anneta minkäänlaista peruskoulutusta ja pelkkä varusmieskoulutus ei valmista aliupseereita riittävästi kouluttajatehtäviin. Tämä pakottaakin siihen, että aliupseeri tulisi lähtökohtaisesti toimia harjoituksissa kokeneemman henkilön apukouluttajana ja sitä kautta hän saisi mahdollisuuden omaksua kokeneemman kouluttajan omaamaa hiljaista tietoa. Valitettavasti vain henkilöstö tilanne ajaa siihen, että koulutuksissa joissa ei tarvita erillisiä päiväkäskyttämiä oikeuksia, joutuu uusi aliupseeri heti alusta toimimaan vastuullisena kouluttajana.

Koulutuksissa missä sen sijaan tarvitaan oikeuksia, kuten ampumaradalla ampumakoulutuksessa tilanne saattaa olla se, että aliupseeri toimii joko oheiskouluttajana tai mikäli hän on ampumaradalla, niin häntä ohjaava henkilö vaihtuu eri kerroilla. Ohjaamisen liittyen tulisikin pitää huoli siitä, että ohjaajilla on mahdollisuus pitää ja järjestää joukkueen kouluttajan tarvitsemiin eri oikeuksiin johtavaa koulutusta ja näyttökokeen vastaanottajana toimisi esimerkiksi perusyksikön päällikkö, pataljoonan toimistoupseeri tai vastaava.

Lupien ja oikeuksien osalta nostan esiin myös haastatteluissa ilmi tulleen näkemyksen muista oikeuksista. Näistä mainittakoon esimerkiksi tulenjohtoerotuomarin oikeudet. Haastateltavat myönsivät, että sotilasopetuslaitoksilla on parhaat resurssit järjestää oikeuksiin tähtäävää koulutusta, mutta tulenjohtoerotuomarin oikeudet aliupseeri voi saada vasta SAMOJ2 -kurssilla, joka saattaa aliupseerilla olla vasta viiden vuoden päästä siitä kun hän on käynyt SAMOJ1 -kurssin. Tuona aikana aliupseeri todennäköisesti tulee toimimaan esimerkiksi vastuullisena tulenjohtueen kouluttajana, mutta ei kuitenkaan itse pysty suunnittelemaan tulenjohtueelleen epäsuorantulen ammuntoja ja toimimaan niissä erotuomarina. Tämä sitoo henkilöstöä ja aliupseerilta jää arvokasta kokemusta saamatta. Mikä olisikaan yksilön kannalta parempi kuin

se, että aliupseeri yksityisopetuksessa ohjaajan kanssa pääsee suunnittelemaan ammuntaa ja antamaan asiaan kuuluvat näytöt ja saisi sitä kautta päiväkäskytetyt oikeudet. Vai onko edelleen parempi se, että massamaisesti luonnoilla opetamme asiat?

Asiahan ei ole varsinainen ongelma jos esimerkiksi esikunnasta on mahdollista irrottaa oikeudet omaavaa henkilöstä erotuomariksi, mutta haasteen voivat muodostaa opetetut toimintatavat. Voi olla tilanne, että erotuomariksi tuleva on itse toiminut tulenjohtueen kouluttajana viimeksi vaikkapa viisi vuotta sitten. Uudelle aliupseerille on opetettu joitain asioita toisin kuin erotuomariksi tulevalle. Aliupseeri sitten taas on kouluttanut joukkueensa opetetulla tavalla, joka poikkeaa erotuomarin näkemyksestä ja ammuntaa varten erotuomari alkaa muokata joukon koulutusta siten, että se sopii hänen omiin toimintatapoihinsa. Tämä sekoittaa väistämättä sekä koulutettavaa joukkuetta että myös nuorta työntekijää, hän voi tulla epävarmaksi omasta osaamisestaan ja pätevyydestään.

Lupien ja oikeuksien ansaitseminen sekä niiden myöntäminen siten, että perusyksiköissä on riittävillä oikeuksilla varustettua henkilöstöä riittävästi, on ehkä aina ollut hieman ongelmallista. Uskon ongelmien kuitenkin korostuneen viime vuosina kun kokeneita opistoupseereita on siirtynyt esikuntatehtäviin sekä reserviin ja kokeneita henkilöitä on paikattu nuorilla aliupseereilla. Mielestäni lupien ja oikeuksien osalta tulisi olla jonkinlainen harkintavara joukko-osastoilla, jos heillä on työpaikkaohjaajatoiminnan kautta mahdollisuus päivittää oikeuksia uusille henkilöille. Näkökulman toivat myös haastateltavat esille, joskaan eivät kovin voimakkaasti, koska vetosivat siihen, että sotilasopetuslaitoksilla on viimeisin tietämys ja parhaimmat resurssit järjestää tämänkaltaista opetusta.

Toisekseen lupiin ja oikeuksiin tähtäävään koulutukseen liittyy myös näkemys yhteismitallisuudesta ja huoli siitä, että toimintatavat säilyvät valtakunnallisesti yhtenäisinä. Mikäli samoja asioita opetetaan eri henkilöiden toimesta, erilaisilla resursseilla, eripuolella valtakuntaa, on vaarana, että jossain vaiheessa toimintaa sovelletaan, mikä johtaa erilaisiin toimintatapoihin. Tämän estämiseksi on pidettävä huolta erityisesti työpaikkaohjaajina toimivien henkilöiden ajantasaisesta ammatillisesta osaamisesta. Aika näyttää kuinka muutoksen kohteena oleva aliupseerien koulutusohjelma ja siihen liittyvät opetussuunnitelmat pystyvät vastaamaan tähän haasteeseen, mutta on melko todennäköistä, että kustannustehokkuutensa vuoksi työssä oppimisen määrä tulee kasvamaan entistä suurempaan rooliin.

Lupien ja oikeuksien lisäksi tapauskohtaista pohtimista tarvitsee mielestäni myös koko ohjaamisprosessi. Tulosten perusteella onkin vaikea antaa mitään yksiselitteistä ohjetta ohjaajalle, kuinka tulee kulloinkin toimia, koska toimintaan johtava oppiminen tapahtuu aina oppijan omassa todellisuudessa, joka voi olla eri kuin ohjaajalla (vrt. Poikela, S. 2003, 37). Miten todellisuus näkyy toiminnassa, on yksilöllistä ja oppijan ymmärryksestä sekä aikaisemmista kokemuksista riippuvaista. Tämän asian huomioiminen on tärkeää sekä ohjaajalle että ohjattavalle. Ohjaajan tulee olla kärsivällinen, kyetä perustelemaan omat näkemyksensä riittävän selkeästi, antamaan tukea ja opastusta haasteista selviämiseksi sekä haastaa oppijaa kulkemaan eteenpäin aina vaikeampia reittejä. Ohjattavan vastaavasti tulee, ohjaajan tarjoaman substanssiosaamisen kehittämisen lisäksi, tarkkailla ja kerätä tietoa myös ympäröivästä todellisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tätä kautta tuleva vuorovaikutus edistää ohjattavan mahdollisuutta pohtia omia ja ohjaajan tarjoamia näkökulmia sekä liittyy niihin ympäriltä tulevia sanomia.

Yllä kuvattuun liittyen voisikin todeta, että olemassa olevilla resursseilla ohjaaminen ja ohjaajien toiminta on koettu hyvänä ja keskeistä tulosten ja haastattelujen perusteella on ymmärrystä siitä, että nuoremman työntekijän ohjaaminen ei ole mikään uusi juttu työyhteisössä. Ainoastaan se, että nykyisillä normeilla ohjaamisesta ja osaamisen todentamisesta on pyritty tekemään suunnitelmallisempaa ja tavoitteellisempaa on muuttunut. Huolimatta näistä normeista tulee tavoitteiden asettaminen edelleen kuulua perusyksikön päällikölle, ohjaajan toimiessa ohjattavan ammatillisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana, koska ohjaamiseen liittyen ei kuitenkaan strukturoidun suunnitelman tekeminen ja noudattaminen ole itsetarkoitus. Keskeisenä tekijänä tälle ohjaamisen onnistumiselle toimii ohjaajan ja muun henkilöstön suorittama perehdyttäminen, jonka avulla välitetään ohjattaville organisaation arvoja ja asenteita, joiden avulla uudet työntekijät muodostavat käsityksensä oman työnsä merkityksestä koko organisaation viitekehyksessä.

Yllä olevassa kappaleessa olen kuvannut ohjaajan ja ohjattavan välistä vuoropuhelua ja heidän haluaan kehittää ohjattavan osaamista. Työssäni olen valinnut näkökulmaksi ja tarkastelun kohteeksi erityisesti työpaikkaohjaajan roolin osaamisen kehittämiseksi. Mutta kuten tutkimukseni tulokset ja pohjalla oleva teoria osoittaa, vaatii kestävä ja antoisa ohjassuhde panostusta ohjaajan ja ohjattavan lisäksi myös organisaatiolta sekä ohjaajien että ohjattavien esimiehiltä. Tämän vuoksi olenkin laatinut liitteeseen 5 kolme ”huoneentaulua” joista yksi on ”**ohje ohjaajalle**”, yksi on ”**ohje ohjattavalle**” ja yksi on ”**ohje esimiehelle**”. Ohjeet eivät ole mitään toimenpideluetteloita vaan nimensä mukaisesti kasvatustieteellisiä ohjeita, jotka

pohjautuvat tutkimuksen teossa käyttämäni lähdeaineistoon sekä saatuihin tuloksiin ja niistä vedettyihin johtopäätöksiin.

5.2 Luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa niiden kaikissa vaiheissa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän takia kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan apuna käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsijärvi ym. 2005, 216.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema korostuu. Tutkija itse on keskeisin luotettavuuden kriteeri. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa luotettavuus ymmärretään nimenomaan mittausten luotettavuutena. Tämän takia tutkijan tulee tehdä näkyväksi koko tutkimusprosessi ja tutkimusta koskevat ratkaisut tulee kertoa myös lukijalla, jotta tutkimus olisi ylipäättään arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20, 211.) Myös tutkimusta koskevat eettiset vaatimukset edellyttävät tarkkaa suunnittelua, toteutusta ja julkaisua tieteelliselle tiedolle esitettyjen vaatimusten mukaisesti. Tutkimuksessa ilmi tulleiden havaintojen raportointi ei saa olla puutteellista tai harhaanjohtavaa siten, että tutkimuksen tulokset mahdollisesti vääristyy. Tutkimusta koskevat mahdolliset puutteetkin on tuotava julki. (Hirsijärvi ym. 2005, 25–28.)

Tutkimuksen arvioinnista puhuttaessa käytetään yleisesti termejä reliaabelius ja validius. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Toisin sanoen siis tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabelius voidaan todeta usealla tavalla. Esimerkiksi jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja päädytään samaan tulokseen tai jos kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina. Kolmas tapa todeta reliaabelius on mitata samaa kohdetta eri menetelmillä ja päätyä samaan lopputulokseen. (Hirsijärvi ym. 2005, 216.) Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkija lähes aina on jollain tasolla osallisena, kuten tutkimuksessani olen ollut, on huomioitava, että jokainen yksilö tekee kokemustensa perusteella asioista omat tulkintansa. Onkin hyvin epätodennäköistä, että useampia arvioijia päätyisi samaan lopputulokseen ja tämän takia reliaabeliutta on vaikeaa soveltaa tutkimukseni arviointiin.

Validius tutkimuksessa tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Tutkijan käyttämät mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todelli-

suutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymykset vastaajat saattavat käsittää aivan toisin kuin tutkija on ajatellut. Jos tutkija käsittelee saatuja tuloksia edelleen alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää pätevänä. Validiutta tulisikin arvioida eri näkökulmista, jolloin puhutaan ennustevalidiudesta, tutkimusasetelmavalidiudesta ja rakennevalidiudesta. (Hirsijärvi ym. 2005, 216–217.)

Puhuttaessa reliabiliudesta ja validiudesta puhutaan hyvin usein mittaamisesta, joka kuuluu enemmän määrällisen tutkimuksen piiriin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta onkin vaikea mitata yhtä luotettavasti kuin määrällisen tutkimuksen. Erityisesti tapaustutkimuksen tekijä voi aiheellisesti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, ettei ole olemassa kahta samanlaista tapausta, joten perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä onkin alettu puhumaan mieluummin uskottavuudesta ja siirrettävyydestä (yleistettävyydestä). (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Hirsijärvi ym. 2005, 217.)

Tulosten yleistettävyys tapaustutkimukseen liittyen on vaivannut tutkijoita pitkään. Tapaustutkimuksen yleistettävyys voidaan nähdä lähes mahdottomana. Yleistettävyyden mahdollistamiseksi tapaustutkimuksessa tulee kuvata selkeästi ja läpinäkyvästi kaikki tutkimuksen vaiheet ja aineisto sekä esittää aineistosta uskottava tulkinta. Tällöin tutkimuksen lukija pystyy itse tekemään tarvittavan yleistyksen. (Laine ym. 2007, 28–30)

Olen pyrkinyt luotettavuuteen, tuomalla esiin suoria lainauksia haastatteluaineistosta päätelmieni ja teorian tueksi. Olen osoittanut johtopäätösten taustalla olevan teorian viittaamalla aiheesta olevaan aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen sekä kuvannut teoreettista taustaa, jonka pohjalta olen lähtenyt tutkimustani tekemään. Olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti, jotta myös lukija voisi tehdä omia johtopäätöksiä ja varmistua päätelmieni oikeellisuudesta. Olen myös kuvannut lukijalle käyttämästäni tutkimusmenetelmästä sekä kuvannut analyysiprosessissini etenemistä.

Tutkimukseni yleistettävyyttä olen pyrkinyt parantamaan, vertaamalla tuloksia ja tulkintojani aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimukseni yleistettävyyttä uskon parantavan myös sen, että ainakin osalla tutkittavista henkilöistä on tutkimusongelmasta samaa tietoa kuin itselläni ja kokemusmaailmamme on osin yhteneväinen. Lisäksi vastausten perusteella uskon kaikkien tutkittavien olleen pääsääntöisesti kiinnostuneita tutkimuksestani.

Tutkimuksen tulokset kertovat pääosin perusyksiköiden päälliköiden ja varapäälliköiden näkemyksiä työpaikkaohjaajista ja heidän toiminnastaan osana nuorten työntekijöiden osaamisen kehittämistä kahdessa eri joukkoyksikössä. Vertaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin, voidaan huomata niiden kertovan myös yleisesti varusmieskoulutusta antavien yksiköiden henkilökunnan näkemyksistä. Tavoitteenani oli saada tutkimusongelmien mukaista tietoa tutkimukseni kohteena olleiden henkilöiden mielipiteistä, näkemyksistä ja kokemuksista laajentaen tulkintaa aikaisemman teorian ja tutkimuksen avulla. Nämä tavoitteet uskon saavuttaneeni.

5.3 Tutkimusprosessin arviointi

Tutkimukseni pääteema ja keskeisin ongelma: ”Mitä työpaikkaohjaaja tekee?” pysyi lähes muuttumattomana koko tutkimukseni ajan, mutta tutkimuksen alakysymykset ja valitsemani näkökulma tutkimukseen muuttui jonkun verran. Tämä muutos laadullisessa tutkimuksessa on sallittua ja yleensä jopa suotavaa koska laadulliselle tutkimukselle voi olla haitaksi, jos tutkimuksen muoto lyödään lukkoon liian varhaisessa vaiheessa (Hakala 2010, 22).

Alun perin tarkoitukseni oli tutkia ohjattavien näkemyksiä työpaikkaohjaajista ja heidän toiminnasta nuorten työntekijöiden osaamisen kehittämiseen liittyen. Näkemys muuttui kuitenkin tutkimuksen aikana, koska halusin saada tutkimukseeni näkemyksiä henkilöiltä, joilla on vertailukohtaa ajanjaksoon, jolloin ei vielä ollut käytössä nimettyä työpaikkaohjaaja eikä varsinaista työpaikkaohjaajatoimintaa. Uskon myös valitsemani näkökulman auttavan minua jatkossa urallani pystyen itse, ehkä tulevana perusyksikön päällikkönä, kiinnittämään huomiota tutkimusongelmani mukaiseen aiheeseen. Tutkimusmenetelmäksi suunnittelin alun perin käyttäväni teemahaastattelua, koska tarkoitukseni oli lähtökohtaisesti tutkia vain joukkoyksikköä jossa itse palvelen. Tällöin tutkittavien ääni pääsee paremmin esille ja he pystyivät kertomaan aiheestani enemmän kuin itse arvasinkaan. Lisäsin lomakehaastattelun toiseksi tiedonkeruumenetelmäksi samassa vaiheessa, kun päätin laajentaa tutkimustani myös toiseen joukkoyksikköön. Idea ja ajatus tutkimuksen laajentamisesta Kainuun Tykistörykmenttiin tulivat omasta joukko-osastostani, josta sain henkilöstöosastolta tiedon, että Kainuun Prikaatissa on ollut työpaikkaohjaajatoiminta pidemmän aikaa käytössä kuin omassa joukko-osastossani. Ajatus osoittautui tutkimustani tehdessä hyväksi, koska sain aineistoon lisää kattavuutta. Lomakehaastattelut auttoivat minua myös teemahaastattelun laatimisessa ja kohdentamisessa oikeisiin teemoihin.

Uskon tutkimukseni tuloksista olevan hyötyä suunniteltaessa ja kehitettäessä puolustusvoimien työpaikkaohjaajatoimintaa. Erityisesti perusyksiköissä vallitsevan henkilöstöpulan takia oli mielestäni hyödyllistä selvittää, kuinka työpaikkaohjaaja toimintaa koskeviin vaateisiin ja nuorten työntekijöiden osaamisen kehittämiseen voidaan vastata. Tutkimukseni tuo aiheeseen lisävaloa ja kuuluviin kentän äänen aiheesta vallitsevasta todellisuudesta. Toivon tutkimustulosteni tuovan muutosta henkilöstösuunniteluun kaikilla tasoilla siten, että työpaikkaohjaajiksi nimetyt kykenevät jatkossa olemaan lähempänä ohjattavia ammattitaidon kehittämiseksi ja tietotaidon siirtämiseksi.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Osaamisen kehittämisen trendi puolustusvoimissa on palautunut takaisin siihen näkemykseen, että pääosa taidoista ja tiedoista välittyy työtä tekemällä ja osaamisen siirtämisen tueksi on kehitetty työpaikkaohjaaja järjestelmä. Jossa työpaikkaohjaajan tehtävänä on tukea, opastaa ja ohjata nuoria työntekijöitä heille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. On helposti nähtävissä, että työpaikkaohjaaja asettaisi ohjattavilleen myös tavoitteita, vaikka nimensä mukaisen ohjaajan tulisi toimia ohjaajana tavoitteiden saavuttamiseksi. Näkisinkin mielenkiintoisena aiheena tutkia perusyksikön päällikön roolia nuorten työntekijöiden osaamisen kehittäjänä ja miksi päällikkö ei voi itse toimia työpaikkaohjaajana tai mihin se päällikön aika menee, jos ei henkilöstönsä osaamisen kehittämiseen. Osin olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt tähän myös vastaamaan, kun olen hakenut vastauksia siihen, mihin työpaikkaohjaajaa tarvitaan, ja mitä se tekee. Tarkoitukseni oli kuitenkin valottaa asiaa päälliköiden ja varapäälliköiden näkökulmasta, että mitä hyötyä he näkevät työpaikkaohjaaja toiminnasta. Toisena jatkotutkimusaiheena näkisin sen, kuinka työpaikkaohjaaja toiminnalla voitaisiin jatkossa siirtää oikeuksiin tähtäävää osaamista käytännönläheisemmäksi. Tämä siksi, että sotilasopetuslaitoksissa annettava oikeudelliset näytöt kyetään toteuttamaan yleensä paremmin resurssein kuin millainen arkitodellisuus joukko-osastoissa esimerkiksi taistelupäätösten suhteen on. Toisekseen tämä esittämäni ajatus voisi liittyä myös laajempaan koulutusuudistukseen. Miksi Suomen puolustusvoimissa varsinaiseen sotilaalliseen toimintaan, kuten esimerkiksi taktikkaan, koulutustaitoon ja ammuntoihin liittyvää koulutusta ei voitaisi toteuttaa yhä enemmän joukko-osastoissa? Ja sitten olisi tietyt kampus-alueet, jossa toteutettaisiin yhteiset ja yleissivistävät opinnot. Mielestäni mielenkiintoinen aihe pohdittavaksi ja mietittäväksi jo osittain siksi, että pakottaahan puolustusvoimissa käytössä oleva kalusto ja vallitsevat olosuhteet, erilaiset joukot toimimaan eri tavoin eri alueilla.

LÄHTEET

Barnett, B. G. 1989. Reflection: The Cornerstone of Learning from Experience. Paper presented at the University Council for Educational Administrators Annual Convention, Scottsdale, Arizona.

Billet, S. 2001. Learning in the workplace: strategies for effective practice. Set in 10/13pt Caslon 540 by Midland Typesetters, Maryborough, Victoria. Printed by CMO Image Printing Enterprise, Singapore

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja

CEDEFOP 1996. Glossarium Vocational training. European Centre for the Development of Vocational Training. Thessaloniki.

Cohen, L. & Mannion, L. 1994. Research Methods in Education. 4. Edition. London. Routledge

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto., K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 198–215.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Savion Kirjapaino Oy. Kerava.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (7. painos 2005). Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

Goldstein, I.L. 1993. Training In Organizations. Needs Assessment, Development, and Evaluation. Brooks/Cole Publishing Company. A Division of International Thompson Publishing Inc. 3rd ed.

Hakala, J.T. 2010. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus, WS Bookwell, Juva. Toim. Aaltola, J & Valli, R.

Haldin-Herrgård, T. & Salo, P. 2008. Piilevien voimavarojen ilmaisemista hiljaisessa osaamisessa. Teoksessa: Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Toim. Toom, A, Onnismaa, J. & Kajanto, A.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, Julkaisusarja 2, N:o 18 / 2007. Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Akateeminen väitöskirja.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy. 2008. toim. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A.

HH385 Pohjois-Karjalan Prikaatin Työssä oppimisen ohje. PKARPROHJEK. 25.8.2011

HH863 PKARPROHJE Henkilöstöala 001 – PKARPRHENKOS Perehtyminen ja perehdyttäminen Pohjois-Karjalan Prikaatissa. PKARPROHJE Henkilöstöala 001 – PKARPRHENKOS.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. (6.painos) Yliopistopaino. Helsinki.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja Kirjoita (11. painos). Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>. Viitattu 19.12.2011. Jyväskylän yliopisto.

Huang, C. 2006. Need Assessment for New Employee Orientation at UW-Stout. A Research Paper. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Training and Development. The Gradual School, University of Wisconsin-Stout. Verkkojulkaisu: www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2006/2006huangc.pdf. Viitattu 12.4.2013

Hyypä, O. 2010. Työssäoppiminen puolustusvoimien kuntotestaajakoulutuksessa. Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma.

Jacobs, R. L. 2009. Structured On-the-Job Training. Unleashing Employee Expertise In The Workplace. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 2nd edition.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä, Werner Söderström Osakeyhtiö, Juva

Kauppila, R.A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. PS-Kustannus. Opetus 2000. WS Bookwell Oy. Juva

van der Klink, M.R. 2000. the Effectiveness of On-The-Job Training. Teoksessa K. Nyssölä (toim.), New Challenges in the Cooperation Between Education and Training and Working Life. Final Report. Ministry of Education & National Board of Education in cooperation with the European Commission. Helsinki, 177–185.

Kolb, D. 1984. Experiential Learning Experience as the The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc

Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen – Aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–48.

ktl.jyu.fi/ktl/henkilosto/hannu_heikkinen Viitattu 18.2.2013

Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.), Työssä oppiminen. Oppilaitoksen ja työelämän roolinmuutos. Opetushallitus. Hakapaino, 17–51. Helsinki

Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: Tapaustutkimuksen taito. Yliopistopaino. Helsinki.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristönä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) -kokeilun kokemuksista. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. TUTOR – Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. WSOY:n graafiset laitokset. Juva.

Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Kirjapaino Oy West Point. Rauma.

Lipponen, H. 2011. Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana. Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Pro Gradu -tutkielma.

Maslow, A. H. 1970. Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper & Row

Metsämuuronen, J. 2006 (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Mezirow, J. & Associates 1990. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco, Jossey-Bass Publisher. Suom. Lehto, L. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Painotalo Miktor. Helsinki.

MF18404 Joukko-osastojen järjestämä työssäoppiminen maavoimissa. Maavoimien Esikunta 2382/52.01.01/2009

Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus. Oppimateriaaleja 99. 2. uusittu painos. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013.

https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okt/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13

Viitattu 17.2.2013

Opetushallitus. 2007. Työssäoppimisen opas – kehittyvä työelämäyhteistyö. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Valtioneuvosto. Yliopistopaino. 2007. Verkkojulkaisu. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44pdf Viitattu 18.2.2013

Otala, L. 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia sarja. WSOY. Porvoo

Pekkarinen, O. 2010. Aliupseerien työssäoppimisen kehittäminen – Toimintatutkimus Hämeen Rykmentissä. Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajankoulutus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen, Opetus 2000, Ammatillisen osaamisen perusta. Otavan Kirjapaino. Keuruu

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimuslaitos.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Cityoffset Oy. Tampere.

Poliisin perustutkinto, Opinto-opas 2011–2012 (2020/2011/2105), Poliisiammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu.
[http://www.polamk.fi/poliisi/poliisioppilaitos/home.nsf/files/344221698A13DF4FC22578F0003602F5/\\$file/opinto_opas_petu_0811.pdf](http://www.polamk.fi/poliisi/poliisioppilaitos/home.nsf/files/344221698A13DF4FC22578F0003602F5/$file/opinto_opas_petu_0811.pdf). Viitattu 24.1.2012

Pääesikunta. Koulutusosasto. 2006. Kouluttajan opas. Edita Prima Oy. Helsinki.

Pääesikunta. Koulutusosasto. AC25765 Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006.

Pääesikunta. HG1340 PVHSM 054 – PEHENKOS: Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä puolustusvoimissa.

Pääesikunta. HG233 PVHSM KOULUTUSALA 042 – PEHENKOS Ohjattu työssä oppiminen.

Qvist, A. 2009. Hiljainen tieto työssäoppimisessa – Hiljaisen tiedon siirtyminen työpaikalla. Pro Gradu -tutkielma. Koulutustaidon laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa: Hyväksi opettajaksi, Kasvu ja Kasvattaminen. Toim Olli Luukkainen. WSOY:n graafiset laitokset. Juva. 9–30.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WS Bookwell Oy, Juva

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Oy Edita Ab. Helsinki.

Räsänen, J. 1994. Työvalmennus – Opetus ja oppiminen käännekohtassa. WSOY:N graafiset laitokset. Juva.

Saaranen–Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 20.12.2011.

Saarela–Kinnunen, M., Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS–kustannus, WS Bookwell, Juva. Toim. Juhani Aaltola, Rai-
ne Valli

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppiminen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin Yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sipari, S. 2011. Perusyksikön odotukset kranaatinheittämisen ammattialupseerille. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.. Helsinki

Stake, R.E. 2000. Case Studies. Teoksessa NK Denzin & YS Lincoln (Eds.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Thousand Oaks. 236–237.

Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. WPindex–laadullisen aineiston analyysiohjelma. Gaudemus. Helsinki.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino West Point Oy. Rauma 1995.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt – Sosiokulttuurinen näkökulma. WS Bookwell Oy. Juva

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Toiskallio, J. 2002a. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa: Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Toiskallio, J., Kallioma, M., Halonen, P. & Anttila, J. Ykkös-Offset Oy. Vaasa

Toom, A & Onnismä, J. 2008. Johdanto teoksessa: Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Toim. Toom, A, Onnismä, J. & Kajanto, A.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Valtiovarainministeriön järjestelyosasto. 1977. Kouluttajan opas. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. Valtion painatuskeskus. Helsinki

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Virolainen, J. 2002. Kouluttajien hiljainen tieto koulutuksen voimavarana? Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 49. Maasotalinja. Helsinki.

www.infed.org/thinkers/polanyi.htm. Viitattu 11.4.2013

LIITTEET

LIITE 1 – SAATEKIRJE KAINUUN TYKISTÖRYKMENTIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 2 – HAASTATTELULOMAKE KAINUUN TYKISTÖRYKMENTIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 3 – SAATEKIRJE POHJOIS-KARJALAN PRIKAATIN HENKILÖSTÖLLE

LIITE 4 – TEEMAHAASTATTELURUNKO

LIITE 5 – OHJE OHJAAJALLE, OHJATTAVALLE JA ESIMIEHELLE

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

Kadettikoulu

SM2

Helsinki

SAATEKIRJE.3.2012

KAITR-KAIPR

LTN VILLE-HEIKKI NIEMISEN PRO GRADU -TUTKIELMAN ” HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA PERUSYKSIKÖN TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN” SAATEKIRJE

Arvoisa vastaanottaja, olen valmistunut kadettikurssilta 88. sotatieteiden kandidaatiksi vuonna 2004. Tällä hetkellä olen täydentämässä tutkintoani ja opiskelen sotatieteiden maisterikurssi 2:lla, pääaineena sotilaspedagogiikka. Opintoihin kuuluvaa, otsikon mukaista pro gradu -tutkielmaani teen Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselle. Työni ohjaajina toimivat kapteeni Juha Tuominen Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselta sekä kapteeni Mika Kärsämä Pohjois-Karjalan Prikaatista.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusta koskevat tarkemmat yksityiskohdat käyvät ilmi liitteenä olevasta tutkimussuunnitelmasta ja tutkimusluvasta AI2648, mutta tässä alla kuitenkin tutkielmani tutkimuskysymykset, joihin pyrin teiltä hakemaan vastauksia liitteenä oleva kysymyslomakkeen avulla:

1. Mitkä ovat työpaikkaohjaajan tehtävät nuoren työntekijän työssä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä?
2. Miten työpaikkaohjaaja voi omalla toiminnallaan tukea parhaiten nuoren työntekijän kehittymistä?
 - Miten mentorointi ohjaamisessa ilmenee?
 - Miten mentorointi ja työpaikkaohjaajan rooli näkyy tätä kautta koko työyhteisön kehittäjänä?
3. Minkälainen on hyvä työpaikkaohjaaja ja millaisia ominaisuuksia häneltä vaaditaan?
 - Millaiset ammatilliset ja oikeudelliset valmiudet olisi hyvä omata?
 - Millaiset henkilökohtaiset valmiudet työpaikkaohjaajalla olisi hyvä olla?
 - Miten työpaikkaohjaajien roolia ja koulutusta voisi kehittää?

Vaikka tutkimus kohdistuu perusyksikössä/joukkoyksikössä olevaan yhteen työntekijään, nimettyyn vastuulliseen työpaikkaohjaajaan, huomioithan kuitenkin vastatessasi sen, että tarkoituksena ei ole suoranaisesti arvioida ohjaajaa henkilönä vaan saada havaintoja ohjaamisesta yleensä. Eli vastatessanne kysymyslomakkeen kysymyksiin pyydän miettimään vastauksia kysymyksiin ammattitaidon, tahdon ja osaamisen kautta ja jättämään taustalle mahdolliset henkilöstöristiriidat.

Pyydän, että kirjoitatte vastauksenne suoraan lähettämäni kysymyslomakkeeseen, tallennatte vastauksenne ja lähetätte lomakkeen vastauksilla varustettuna takaisin PVAH:lla 22.6.2012 mennessä. Vaikka tutkimuksessani tulen käsittelemään vastauksia nimettöminä, pyydän jättämään lomakkeeseen yhteystiedot (nimi, sotilasarvo, puh.nro, tehtävä, yksikkö sekä asema suhteessa ohjaajaan) niille varattuun paikkaan mahdollisten lisätietojen saamiseksi.

Kiitos vastauksista jo etukäteen, sillä vastauksesi auttaa minua tutkimukseni teossa ja mahdollistavat näin osoittaa kykyni laatia maisteriopintoihin kuuluva tieteellinen tutkimus.

Luutnantti

Ville Nieminen

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

Kadettikoulu

SM2

Helsinki

KYSYMYSLOMAKE.3.2012

Vastaajan tiedot

Sotilasarvo:

Nimi:

Tehtävä:

Puh. nro:

Asema suhteessa työpaikkaohjaajaan: ohjattava/esimies/vertainen/ohjattavana olevien esimies

Jos et ole itse ohjattava, kuinka monta ohjauksen alaista yksikössäsi on:

Kysymykset:

1. Mitkä ovat keskeisimpiä asioita mitä työpaikkaohjaajan pitäisi ja tulisi opettaa nuorille työntekijöille?
2. Miten näiden asioiden opettaminen ja ohjaaminen ilmenee työssä ja työympäristössä? / Millaista ohjaamista nuori työntekijä näissä asioissa saa?
3. Mitkä asiat ohjaussuhteessa näkyvät vahvimmin ja mitä asioita toivoisitte ohjaussuhteessa näkyvän enemmän? ts. Jos ohjattava ei saa ohjausta mainitsemissasi keskeisimmissä asioissa niin missä asioissa hän saa ohjausta?
4. Perustuuko ohjaaminen perinteiseen auktoriteettisuhteeseen, vai mahdollistaako ohjaussuhde molemminpuolisen vuorovaikutuksen? (ts. uskovatko myös mentorit että he voivat oppia ohjattavilta jotain?)
5. Millä tavoin ohjaaminen tukee koko yksikön ammattitaidon kehittymistä? / Millaisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaamiseen liittyen ohjaaja toimii yksikön muun henkilökunnan kuin ohjattavien kanssa?
6. Millaisia asioita on, joissa työpaikkaohjaajien valinnoissa on mahdollisesti onnistuttu ja epäonnistuttu?
7. Millaista koulutusta ja ohjeistusta työpaikkaohjaajat toiminnalleen mielestäsi kaipaavat ja kuinka näihin vaatimuksiin on onnistuttu vastaamaan?
8. Onko työpaikkaohjaajilla riittävästi toimivaltaa esim. järjestää ohjattaville mahdollisuuksia hankkia työssä tarvittavia oikeuksia (ammuttaminen jne.)?

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

Kadettikoulu

SM2

Helsinki

SAATE.7.2012

LTN VILLE-HEIKKI NIEMISEN PRO GRADU -TUTKIELMAN ” HENKILÖKUNNAN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA PERUSYKSIKÖN TYÖPAIKKAOHJAAJISTA JA HEIDÄN TOIMINNASTAAN” TEEMAHAASTATTELU

Laadin sotatieteiden maisteriopintoihin kuuluvaa, otsikon mukaista pro gradu -tutkielmaani Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitokselle. Tutkimukseni on tapaustutkimus kahdesta joukkoyksiköstä ja kohdistuu KARJP:n perusyksiköiden lisäksi myös KAITR:in perusyksiköihin. Työni ohjaajina toimivat kapteeni Juha Tuominen Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitokselta sekä kapteeni Mika Kärämä Pohjois-Karjalan Prikaatista.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusta koskevat tarkemmat yksityiskohdat käyvät ilmi liitteenä olevasta tutkimusluvasta AI2648 ja tutkimussuunnitelmasta. Keskeisimpänä tavoitteena tutkimuksella on kuitenkin saada havaintoja siitä kuinka ohjaaminen nykyisellään ilmenee, kun yksiköihin on nimetty vastuullisia työpaikkaohjaajia.

Tämän asiakirjan tavoitteena on valmistaa ja perehdyttää haastateltavat haastattelutilanteeseen antamalla taustatietoa haastattelussa käsiteltävistä aiheista.

Haastattelun aihepiirit:

1. Työpaikkaohjaajan rooli nuoren työntekijän työssä oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä.
2. Työpaikkaohjaajan toiminta nuoren työntekijän kehittymistä.
 - Miten mentorointi ohjaamisessa ilmenee?
 - Miten mentorointi ja työpaikkaohjaajan rooli näkyy tätä kautta koko työyhteisön kehittäjänä?
3. Hyvän työpaikkaohjaajan ominaisuudet.
 - Millaiset ammatilliset ja oikeudelliset valmiudet olisi hyvä omata?

- Millaiset henkilökohtaiset valmiudet työpaikkaohjaajalla olisi hyvä olla?
- Miten työpaikkaohjaajien roolia ja koulutusta voisi kehittää?

Vaikka tutkimus kohdistuu perusyksikössä/joukkoyksikössä olevaan yhteen työntekijään, nimettyyn vastuulliseen työpaikkaohjaajaan, huomioithan kuitenkin haastattelutilanteessa sen, että tarkoituksena ei ole suoraanaisesti arvioida ohjaajaa henkilönä vaan saada havaintoja ohjaamisesta yleensä.

Suoritan haastattelut Kranaatinheitinkomppanian tiloissa erikseen sovittavana ajankohtana. Haastattelu vie 30 min – 60 min / henkilö.

Kiitos jo etukäteen, sillä haastattelusi auttaa minua tutkimukseni teossa ja mahdollistavat näin osoittaa kykyäni laatia maisteriopintoihin kuuluva tieteellinen tutkimus.

Luutnantti

Ville Nieminen

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Odotukset työpaikkaohjaajaa kohtaan

- Mitkä ovat keskeisimpiä asioita, mitä työpaikkaohjaajan tulisi opettaa nuorille ja uusille työntekijöille?

Työpaikkaohjaajan toiminta

- Mikä merkitys ohjaamisella on nuoren työntekijän kehittymiselle?
- Miten näiden asioiden opettaminen ja ohjaaminen ilmenee työssä ja työympäristössä? ts. Miten työssä oppimista tuetaan ja millaista ohjausta nuori työntekijä näissä asioissa saa?
- Kyetäänkö ohjaamisen avulla siirtämään ns. hiljaista tietoa? Ja, miten hiljainen tieto siirtyy uusille työntekijöille?
- Perustuuko ohjaaminen perinteiseen auktoriteettisuhteeseen vai mahdollistaako ohjaussuhde molemminpuolisen vuorovaikutuksen?
- Mitkä asiat ohjaussuhteessa näkyvät vahvimmin? Jos ne asiat, jotka olet listannut tärkeimmiksi asioiksi, eivät näy.
- Millä tavoin ohjaaminen tukee koko työyksikön ammattitaidon kehittymistä?
- Poikkeako ohjaaminen nykyään, kun on nimetty varsinainen työpaikkaohjaaja, paljon siitä mitä ohjaaminen on aikaisemmin ollut, kun uusi työntekijä on astunut palvelukseen?
- Mitä muuta työpaikkaohjaaja tekee ohjaamisen lisäksi?
- Mikä on suhde ohjaamisen ja näiden muiden asioiden välillä? ts. Ehtiikö ohjaamiseen aidosti paneutua?

Hyvä työpaikkaohjaaja

- Miten työpaikkaohjaajat on valittu ja miten heidät pitäisi valita?
- Missä asioissa valinnoissa on onnistuttu ja missä epäonnistuttu?
- Mitä hyvältä työpaikkaohjaajalta vaaditaan?
- Miten työssä oppimista ja oppimisen ohjaamista voitaisiin toteuttaa paremmin ja tehokkaammin? Mitkä ovat ohjaamisen suurimmat haasteet?
- Millaista koulutusta ja ohjausta työpaikkaohjaajat tarvitsisivat omalle toiminnalleen?
- Tarvitsisivatko työpaikkaohjaajat enemmän toimivaltaa? Esimerkiksi järjestää ohjattaville mahdollisuuksia hankkia työssä tarvittavia oikeuksia.

Ohje työpaikkaohjaajalle

Muista, että oppija on tuleva työyhteisön jäsen eikä myllytyksen uhri ja manipulointisi kohde.

Mieti, kesytätkö ohjattavan vai varustatko hänet pitkäaikaiseen työsuhteeseen, antamaan vastuullisen työpanoksen työyhteisöön.

Tee ohjattavalle selväksi organisaation filosofia, toimintaperiaate ja tavoitteet.

Eliminoi ohjausta kuormittavat tekijät. Uhaton, avoin ja kannustava oppimisilma-
piiri on alusta lähtien tavoittelemisen arvoista.

Ole aito ja uskottava, uskalla heittäytyä ohjattavan kanssa keskusteluun ilman naamaria, äläkä pidä itsestään selvänä, että olet aina oikeassa.

Anna tukea ja opastusta, ja mieti, miten saat oppijassa aikaan myönteisiä tunteita, mutta anna opiskelijan itse keksiä ongelmia ja ratkaisuja ongelmiin.

Arvioi tukesi vaikutusta ja arvioi, mitä itse opit siitä.

Haasta oppijaa kulkemaan eteenpäin entistä vaikeampia reittejä. Tuen ja haasteiden sopiva yhdistäminen on paras tae oppijan kehitykselle.

Rohkaise itsenäisyyttä.

Edistä kokeilua ja soveltamista. Hyvä ohjaus tähtää kriittistä reflektiota pidemmälle: soveltamaan opittua käytäntöön ja testaamaan sitä.

Kun tarkkailet ohjattavan suoritusta yksikön ulkopuolelta, muista selvittää perusteet, joilla hän työtään tekee, ennen kuin alat arvostella.

Ohjaajana oleminen on jatkuvaa toimintaan nuorempien osaamisen kehittämiseksi, se ei ole saavutettu asema.

Jaa ohjattavan kanssa perusteltuja ideoita, tietoa, asiantuntemusta ja hyväksi koettuja käytäntöjä. Muista vastuusi ja periaate ”älä jätä oppijaa yksin” olipa hän aloittelija, pätevä suoriutuja, nokkela tekijä tai asiantuntija. Tue ohjattavaa, salli virheet ja yrittäminen, kannusta ja valmenna,

sillä hiostaminen ilman tukea on tuhoisaa.

Ohje ohjattavalle

Osoita halusi oppia, niin sinua opastetaan.

Ohjaajan ei ole tarkoitus siirtää sinulle tietojaan ja taitojaan, vaan auttaa sinua tiedon rakentamisessa.

Ohjausprosessin aikana sinun tulee muuntua ”tiedon synnyttäjäksi”. Tieto ei siirry sinuun ulkoa, ei edes työpaikkaohjaajalta. Tehtäväsi ei ole ottaa vastaan ”valmis-ta” tietoa vaan osallistua ohjaajan kanssa yhteiseen ajatteluprosessiin.

Olet itse vastuussa oppimisestasi. Ohjaaja on opas, ei matkanjärjestäjä, joka on vastuussa kaikesta.

Vaadi ohjaajalta tukea, kun sitä tarvitset, mutta vaadi ennen kaikkea itseltäsi, koska tällöin voit haastaa ohjaajasi.

Muuttuvassa työelämässä ei riitä, että kehität vain substanssiosaamista, vaan sinun täytyy katsoa ja kuunnella ympäristöäsi, sillä tarvitset myös monia yleisiä taitoja.

Ohje esimiehelle

Anna ohjaamiselle aikaa, koska työ itsessään opettaa, mutta kokemukset eivät ole oppimiskokemuksia ilman niiden reflektointia.

Vaikka työssä oppimisen ohella tehdään näkyvää ja hyödyllistä työtä, eikä se varsinaisesti aiheuta kustannuksia, on todettu, että jopa kolmannes työntekijän ensimmäisen vuoden kustannuksista kuluu oppimiseen (Jacobs 2009).

Vältä liikaa holhoamista, sillä se vähentää oma-aloitteisuutta.

Kun tarkkailet ohjattavan suoritusta ulkopuolelta, muista selvittää perusteet, joilla hän työtään tekee, ennen kuin alat arvostella.

Esimiehenä oleminen on toimintaa ja resurssien hankkimista alaisten hyväksi, se ei ole saavutettu asema.

Työssä oppimisessa ei ole tärkeintä noudattaa vain oppimisen suunnitelmaa vaan mahdollistaa laaja-alainen ammatillinen kasvu

Tulevat työtehtävät ja urasuunnitelma ovat perusta työssä oppimisen suunnitelmalle ja osaamisen hankkimiselle tulevaisuutta varten

Mahdollista kokeilu ja soveltaminen, koska hyvä ohjaus tähtää kriittistä reflektiota pidemmälle: soveltamaan opittua ja testaamaan sitä käytännössä.